



ACTAS
XVII CONGRESO INTERNACIONAL
DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

INTERDISCIPLINARIDAD
Y TRANSFERENCIA

AIDIPE 2017

Edita: AIDIPE2017, XVIII Congreso Internacional e Investigación Educativa y AIDIPE Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica

Coordinación: *Grupo de Evaluación Educativa y Orientación de la Universidad de Salamanca*
Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE)

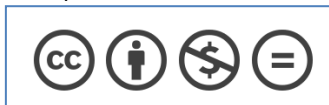
Diseño: Olmos Miguélañez, Susana y Torrecilla Sánchez, Eva María.

Maquetación: Olmos Miguélañez, Susana; Torrecilla Sánchez, Eva María; Gamazo, Adriana y Torrijos Fincias, Patricia.

Impresión: online

ISBN: 978-84-697-4200-6

Obre publicada cn licencia de uso Creative Commons Reconocimiento 4.0



Salamanca, junio de 2017

**Comité Organizador responsable de la publicación del
I Encuentro de Doctorandos e Investigadores Noveles Salamanca 2017-06-03**

Grupo de Evaluación Educativa y Orientación de la Universidad de Salamanca
Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE)

Todas las contribuciones presentadas en este Libro de Actas han sido seleccionadas a partir de la evaluación positiva recibida por al menos dos miembros de una comisión de expertos, que forma parte del Comité Científico de *AIDIPE2017: XVIII Congreso Internacional e Investigación Educativa*.

AIDIPE 2017 ha sido organizado por el Grupo de Investigación de Evaluación y Orientación Educativa (GE2O) de la Universidad de Salamanca.



PRÓLOGO

El *I Encuentro de Doctorandos e Investigadores Noveles en Educación*, celebrado en el marco del XVIII Congreso Internacional de Investigación educativa (AIDIPE 2017), en Salamanca, en junio de 2017, ha tenido como objetivo reunir a estudiantes de Programas de Doctorado en Educación para difundir públicamente sus proyectos e intercambiar problemas de investigación y reflexiones, tanto con otros doctorandos como con investigadores más veteranos.

La Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE) fue creada hace más de treinta años por nuestros queridos maestros, y actualmente continúa trabajando para fomentar una mejor calidad en los procesos de investigación en Educación y en la difusión y transferencia de sus resultados. En esta nueva etapa, la Asociación pretende fomentar la vocación de los jóvenes investigadores en este campo, que suponen la esperanza en el futuro de la investigación educativa.

En un momento difícil para el apoyo y la financiación del trabajo del investigador en nuestro contexto, en el que las políticas económicas parecen diseñadas exclusivamente para los recortes presupuestarios, consideramos que la apuesta por la creatividad, las nuevas ideas, la investigación y los avances científicos en Educación debería ser una prioridad en nuestro país.

Los proyectos presentados a este I Encuentro reflejan los cambios que se han producido en estos treinta años, no sólo en cuestiones metodológicas o tecnológicas, sino también en los temas que interesan a nuestra sociedad científica. Podemos decir que las contribuciones que contiene este texto suponen una muestra de la evolución en las cuestiones que despiertan el interés o la preocupación de los jóvenes participantes. Así, la temática de los problemas objeto de estudio y las metodologías utilizadas para su resolución siguen evolucionando y ampliando sus perspectivas dentro de un contexto tanto nacional como internacional.

Esperamos que este espacio de reflexión y debate sea el primero de muchos más a celebrar en nuestros Congresos. El futuro de la investigación educativa se sustenta en nuestros investigadores noveles en fase de formación, y de ellos dependerá que la investigación

educativa adquiera niveles de calidad cada vez mayores.

La administración tiene la responsabilidad de cuidar a estos investigadores, generando incentivos realistas y valorando su mérito justamente. La asociación científica que organiza este evento como actividad previa al XVIII Congreso Internacional de Investigación educativa (AIDIPE 2017) tiene la obligación de valorarles y apoyar su formación dentro de la propia comunidad, que los recibe esperanzada.

En este primer Encuentro de investigadores Noveles en Educación se han presentado más de sesenta planes de investigación doctoral. La comisión de evaluación ha tenido la difícil tarea de valorar y seleccionar los proyectos de investigación que finalmente componen esta obra. Sus miembros son profesores investigadores en educación veteranos que valoran profundamente el trabajo de los que han comenzado la senda de la formación como investigadores junto a sus directores y sus líneas de trabajo. A todos queremos aquí mostrar nuestro agradecimiento por su generosa contribución al éxito de este encuentro.

En Salamanca, a 28 de Junio de 2017

ÍNDICE

PRÓLOGO	5
PROPUESTA DE MODELO SISTÉMICO DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO OBLIGATORIO EN UNIDADES INTRANACIONALES PARA EL CASO ESPAÑOL	15
ÁLVAREZ – LÓPEZ, Gabriel	
LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN SECUNDARIA. LAS CONCEPCIONES, ACTITUDES Y PRÁCTICAS DE ESTUDIANTES EN TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE IBAGUÉ – COLOMBIA.....	23
PALACIOS MENA, Nancy	
PRIMEROS PASOS EN EL DISEÑO DE UN PROGRAMA BASADO EN ITINERARIOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA FÍSICA Y LA QUÍMICA ELA EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	33
PÉREZ PINTO, Laureen Vanessa	
FACTOR EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ADOLESCENTES EN CENTROS DE ALTA EFICACIA ESCOLAR	43
VAQUERO DIEGO, María	
RODRÍGUEZ CONDE, María José	
TORRIJOS FINCIAS, Patricia	
ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LAS RÚBRICAS PARA LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	51
VELASCO MARTÍNEZ, Leticia Concepción	
VALIDACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN MODELO DIDÁCTICO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DELO P-VIRC	61
ZAMORA DE ORTÍZ, María Soledad	
MARTÍNEZ SEGURA, María José	
SERRANO PASTOR, Francisca José	

LA MEDIDA DEL CRECIMIENTO EN EDUCACIÓN: COMPARACIÓN DE MODELOS CONTEXTUALES DE VALOR AÑADIDO.....	71
ARROYO RESINO, Delia	
EDUCACIÓN EN VALORES: BUENAS PRÁCTICAS Y EFICACIA ESCOLAR.....	79
AZKARATE MORALES, Ander	
FACTORES QUE INFLUYEN EN EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO.....	89
GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Diego	
VIEIRA, María José	
VIDAL, Javier	
FACTORES ASOCIADOS AL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESTUDIOS DE GRAN ESCALA EN CASTILLA Y LEÓN Y ANDALUCÍA.....	97
LAHOZ LORENZO, Paula María	
RODRÍGUEZ CONDE, María José	
OLMOS MIGUELÁÑEZ, Susana	
MODELOS MULTINIVEL DE LOS FACTORES DE EFICACIA ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA	105
WOITSCHACH, Pamela	
EL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL Y LAS NUEVAS ECOLOGÍAS DEL APRENDIZAJE	115
ACEVEDO BORREGA, Jesús	
EDUCACIÓN MUSICAL Y SU CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CLAVE EN PRIMARIA	123
CAMPOLLO URKIZA, Arantza	
LA MEMORIA Y LA ENSEÑANZA DE LA DICTADURA FRANQUISTA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA. UNA PERSPECTIVA COMPARADA.....	129
DE LA ASUNCIÓN CRIADO, Ana	
LA ENSEÑANZA Y DIDÁCTICA DE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA EN LAS AULAS DE SECUNDARIA Y BACHILLERATO	141
FERNÁNDEZ MUÑOZ, Belén	
LA INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN VIVO EN PROCESOS NEUROBIOQUÍMICOS QUE SE PRODUCEN DURANTE EL DESARROLLO TEMPRANO.	149
DE LEÓN BARRIOS, Yinay José	
DEL OLMO BARROS, María Jesús	
ESTUDIO EXPLORATORIO DE LA RELACIÓN ENTRE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y LA PERCEPCIÓN COMPETENCIAL: EL PAPEL INTERVINIENTE DE LA AUTORREGULACIÓN, LA AUTOEFICACIA Y LA ATRIBUCIÓN CAUSAL.....	157

LA COMPRENSIÓN Y DESARROLLO DEL CONCEPTO DE SER VIVO: UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	167
VILLANUEVA IZAGUIRRE, Xabier	
HABILIDADES DE PENSAMIENTO ALGORÍTMICO, COMPUTACIONAL Y APRENDIZAJE COLABORATIVO DESARROLLADAS EN ESCOLARES DE EDUCACIÓN INICIAL A TRAVÉS DE ACTIVIDADES EDUCATIVAS MEDIADAS POR RECURSOS TIC Y ROBOTS EDUCATIVOS PROGRAMABLES.....	177
CABALLERO GONZALEZ, Yen Air	
FUNCIONAMIENTO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN Y TIC DE CINCO COLEGIOS OFICIALES DE MEDIA VOCACIONAL DE JORNADA UNICA DEL DEPARTAMENTO DEL ATLÁNTICO – COLOMBIA.....	187
CASTELLAR PATERNINA, Everly	
EL PAPEL DEL DISEÑO PEDAGÓGICO EN LOS ENTORNOS VIRTUALES DE EDUCACIÓN DIGITAL201	
GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Alberto	
LAS TIC’S EN LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA, SU EVALUACIÓN Y LA COMPETENCIA TECNOLÓGICA DEL DOCENTE Y ESTUDIANTES	209
GUTIÉRREZ RUIZ, Grettel	
MÁS ALLÁ DEL PAPEL: REALIDAD AUMENTADA EN LITERATURA JUVENIL PARA EL FOMENTO DE LA LECTURA	217
MARCHENA, Silmara Yelitza	
LAS TECNOLOGÍAS Y SU INTEGRACIÓN DIGITAL EN EDUCACIÓN INFANTIL Plan de investigación	225
RODRIGUES, Cristina	
METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO A TRAVÉS DE LAS TIC. UNA PROPUESTA FORMATIVA PARA EL PROFESORADO DE LAS MODALIDADES BACHILLERATO Y TÉCNICO PROFESIONAL DE REPÚBLICA DOMINICANA.....	237
ACOSTA CORPORAN, Rosalba	
EDUCACIÓN ALTERNATIVA: DESARROLLO DE LA INFANCIA Y DE LA COMUNIDAD	257
GARAGARZA CAMBRA, Aitor	
UTILIZACIÓN DE LA HERRAMIENTA <i>EPORTFOLIO</i> EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	265
MARTÍNEZ DE LA MUELA, Alicia	

EL ESTUDIO DE MUSEOS INTERNACIONALES DE LA MEMORIA Y DE LOS DERECHOS HUMANOS COMO REFERENCIA PARA LA CREACIÓN DE UN PROYECTO MUSEÍSTICO EN ESPAÑA	275
BARREIRO MARIÑO, Manuel	
FASE INICIAL DE IMPLEMENTACIÓN DEL SERVICIO DE MEDIACIÓN ESCOLAR EN CENTRO CONCERTADO: ANÁLISIS DE CONFLICTOS DE UN CURSO DE 3º ESO.....	281
GONZÁLEZ SODIS, José Luis	
VALORES Y CONTRAVALORES EN DIBUJOS ANIMADOS.....	291
OREGUI GONZALEZ, Eider	
INTERVENCIÓN PARENTAL PARA LA MEJORA DEL APRENDIZAJE EN EL ALUMNADO DE SECUNDARIA	301
SUÁREZ VALENZUELA, Sara	
EL VOLUNTARIADO DE ACCIÓN SOCIAL: SU CONTRIBUCIÓN A LA FORMACIÓN, PROFESIONALIZACIÓN Y EMPLEABILIDAD DEL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO	313
CHECA CABALLERO, Sabina	
ORELLANA ALONSO, Natividad	
LOS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS AICLE (APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDO Y LENGUA) EN LAS PROGRAMACIONES DOCENTES DEL PROGRAMA BILINGÜE DE LA COMUNIDAD DE MADRID: ESTUDIO EMPÍRICO.....	321
CUSTODIO ESPINAR, Magdalena	
GARCÍA RAMOS, José Manuel	
DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN PEDAGOGÍA INFANTIL PARA EL ADECUADO DESEMPEÑO EN PROCESOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....	331
NÚÑEZ DE PERDOMO, Carmen Rocío	
LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	339
EN AMBIENTES UBICUOS DE APRENDIZAJE	339
VELANDIA MESA, Cristian Oswaldo	
MARTÍNEZ SEGURA, María José	
SERRANO PASTOR, José Francisca	
DISEÑO Y DESARROLLO DE UNA PROPUESTA EDUCATIVA PARA LA MEJORA DEL CLIMA ESCOLAR EN LAS AULAS INTERCULTURALES DE EXTREMADURA.....	351
BENEGAS VAZ, Beatriz	

VOCES DE LAS MUJERES GITANAS: RELATOS GENERACIONALES SOBRE EL ÉXITO EDUCATIVO EN LA PROVINCIA DE SALAMANCA

ESCOBAR RAMÍREZ, M^a Isabel

EL LENGUAJE SEXISTA EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES..... 367

UN ESTUDIO SOBRE LA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA..... 367

GÓMEZ CARRILLO, Victoria del Rocío

LA INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.. 375

JIMÉNEZ GARCÍA, José Manuel

RODRÍGUEZ CONDE, María José

ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD DIGITAL Y CIUDADANÍA DE MUJERES RURALES “CONECTADAS” 383

SIERRA DAZA, María de la Caridad

FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, María Rosa

Mesa 1. Evaluación (I)



PROPUESTA DE MODELO SISTÉMICO DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO OBLIGATORIO EN UNIDADES INTRANACIONALES PARA EL CASO ESPAÑOL

ÁLVAREZ – LÓPEZ, Gabriel

Universidad Autónoma de Madrid

Madrid (España)

gabriel.alvarez.lopez@gmail.com

Resumen

Las políticas de evaluación de sistemas educativos son una realidad relativamente reciente en las agendas de los estados. Desde los primeros estudios de la IEA y la OCDE, se vienen desarrollando programas nacionales de evaluación que asumen con diferente profundidad las políticas de este y otros organismos. España no ha estado ajena a estos procesos y, más allá de las aportaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, las Comunidades Autónomas están adaptando programas de evaluación a sus realidades. Así bien, es necesario un estudio que aporte evidencias al debate de la conveniencia de un modelo holístico y plural tanto en las metodologías como en los componentes evaluados. Este trabajo, a través de una metodología comparada de corte cualitativo (análisis documental y entrevistas semiestructuradas), pretende contribuir al debate aportando evidencias sobre el desarrollo de las políticas educativas de evaluación a nivel regional, llegando a proponer un modelo de evaluación sistémica del sistema educativo obligatorio.

Abstract

The policies of evaluation of educational systems are a relatively recent reality in the state agendas. Since the first studies of IEA and OECD, national evaluation programs have been developed that assume with different depth the policies of IEA and other international organisms. Spain has not been outside these processes and, beyond the contributions of the Ministry of Education, Culture and Sport, the Autonomous Communities are adapting evaluation programs to their realities. Thus, it is necessary a study that provides evidence to the debate of the suitability of a holistic and plural assessment model in both the methodologies and the evaluated components. This work, through a qualitative comparative

methodology (documentary analysis and semi-structured interviews), aims to contribute to the debate by providing evidence on the development of evaluation education policies at the regional level, coming to propose a systemic evaluation model of the education system required.

Palabras clave

Política educacional, evaluación, sistema educativo, educación básica, descentralización educativa.

Keywords

Educational policy, assessment, educational system, compulsory education, educational decentralization.

INTRODUCCIÓN

Hay muchos marcos internacionales que apoyan la importancia de la evaluación como elemento clave en la calidad de la educación (OCDE, 2014). En el caso propiamente europeo han sido varios los estudios al respecto (Eurydice, 2003, 2009, 2015) y es indudable la importancia que la Unión Europea le concede a la evaluación de la Educación en sus estados miembro, como manifiesta a través de su informe anual “Education and Training Monitor” (European Commission, 2016).

La mayoría de las naciones desarrollan sus propios marcos de evaluación basados en estándares internacionales y nacionales que cumplen con los requisitos necesarios para acceder a la educación superior y que en muchos casos determina la calidad del sistema educativo de cada estado. Cabe señalar desde el principio que cualquier análisis de los distintos sistemas nacionales de evaluación revelará rápidamente una amplia variedad de técnicas y enfoques de evaluación. Todos estos sistemas tienen sus puntos fuertes y débiles en relación con las consideraciones técnicas, de recursos y tiempo y su impacto en el sistema educativo asociado. Incluso si fuese posible, en un contexto dado, comenzar de nuevo a crear un sistema de evaluación, no habría una práctica técnica universal que pudiera adoptarse. En cambio, las elecciones hechas en la elaboración de los sistemas de evaluación reflejan inevitablemente los valores y las prioridades del contexto social más amplio en el que se elaboran (Cresswell, 1996; Broadfoot, 1996).

En el caso de España, el marco de evaluación ha sufrido muchos cambios debido a las diferentes reformas que se han llevado a cabo en el país, que derivan en muchas Leyes de Educación General. (Lukas, Santiago, Joaristi y Lizasoain, 2006). El marco de evaluación actual está delimitado fundamentalmente por las dos últimas leyes generales aprobadas en España – LOE (MECD, 2006) y LOMCE (MECD, 2013)–. En estas dos leyes, se definen las políticas de evaluación del sistema educativo español a nivel nacional y, además, se permite a las comunidades autónomas desarrollar/disponer de sus propios sistemas de evaluación (artículo

142.1 de la LOE). En el ejercicio de sus competencias las diferentes comunidades autónomas definen sus políticas de evaluación del sistema educativo completo.

La descentralización educativa, por lo tanto, permite un desarrollo dispar de estas políticas. Así, es necesario analizar desde una perspectiva comparada cuáles son los diferentes sistemas de evaluación de estas unidades intranacionales. Concretamente en este caso, nos centramos en las políticas de evaluación del sistema educativo obligatorio español –CINE 1 y CINE 2, según UNESCO (2011)–.

Antes de concluir es necesario poner en valor las aportaciones teóricas vertidas por otros investigadores en torno a los modelos de evaluación de sistemas educativos. En este sentido, las aportaciones tanto desde el punto de vista internacional con autores de la talla de Stufflebeam (1971) o más modestas como las de Arbós (2003), como nacionales de la mano de Orden (1997, 2009 y Orden y Jornet, 2012) y, sobre todo, el modelo de Gargallo (2003), son fundamentales para poder avanzar en este campo de conocimiento.

MÉTODO

Para el logro de los objetivos planteados, el método de investigación educativa más apropiado es el método comparado en Educación. Este método ha sido sobradamente trabajado desde el punto de vista epistemológico por autores tan relevantes como Bereday (1968), Bray (2004), Carney (2010), Cowen y Kazamias (2009) o Le Than Khoi (1981). Los estudios sobre la Educación Comparada también han tenido su desarrollo en España de la mano de autores como Caballero, Manso, Matarranz y Valle (2016), Ferrer (2002), o García Garrido (1996). En este trabajo, seguimos las fases del método comparado desarrolladas por Caballero et al (2016). Según estos autores, el método comparado se compone de las siguientes fases: (I) identificación del problema y emisión de hipótesis; (II) delimitación de la investigación; (III) estudio descriptivo – interpretativo; (IV) fase de yuxtaposición y comparación; (V) fase conclusiones y prospectiva.

Las comunidades autónomas se seleccionaron en base a tres criterios: 1) evaluación de dimensiones más allá de los estudiantes, 2) contar con un sistema de evaluación anterior a 2008 y 3), habiéndose cumplidos los dos criterios previos, las evaluaciones deben estar activas al menos desde 2011. Las Comunidades Autónomas seleccionadas fueron: Andalucía, Canarias, Cataluña y País Vasco.

Con este marco metodológico comparado de fondo, se han seleccionado técnicas de investigación cualitativa (Flick, 2012, 2014) como la más apropiada para este trabajo, concretamente hemos utilizado análisis documental y entrevistas semiestructuradas. Primeramente, se realizó una **revisión y análisis de diferentes fuentes** primarias y secundarias de las Comunidades Autónomas seleccionadas, teniendo en cuenta los indicadores del árbol de dimensiones, parámetros e indicadores, definido previamente. Seguidamente, se realizaron **13 entrevistas semiestructuradas** a los responsables políticos y técnicos de las evaluaciones

del sistema educativo de las 4 comunidades autónomas seleccionadas con el fin de recoger testimonios de los principales perfiles de responsabilidad institucional.

El segmento temporal escogido es el curso 2014 – 2015 como el idóneo para detenernos en el estudio de nuestras unidades de comparación. Así pues, analizaremos la situación vigente en el momento de iniciarse el mencionado curso 2014 – 2015. No obstante, dado que el trabajo de campo se llevó a cabo fundamentalmente a lo largo del año 2016, los datos de algunos indicadores están más actualizados; además, las entrevistas semiestructuradas se llevaron a cabo en el último cuatrimestre del 2016, así que sus testimonios están más actualizados.

RESULTADOS

A partir del estudio previsto¹, y teniendo en cuenta las aportaciones teóricas previas en torno a los modelos de evaluación de sistemas educativos, nuestra propuesta se enfoca hacia la concepción sistémica de la evaluación². Entendiendo la evaluación sistémica como aquella evaluación que tiene por objeto de evaluación a los estudiantes, pero también al centro educativo, la dirección escolar, los docentes, la administración educativa y/o los diferentes programas específicos con los que cuente la Administración. Una evaluación que propicie la toma de decisiones sobre el sistema educativo desde todos los prismas posibles, global, holística, formativa, enfocada a la mejora y, por consiguiente, emancipadora. Una evaluación que surge desde la administración pública de la Comunidad Autónoma hacia el sistema educativo en su territorio en su conjunto, pero que mantiene su independencia política e institucional, con un profundo sentido de equidad, justicia social y participación democrática de toda la comunidad educativa.

Por lo tanto, desde esta visión, nuestro modelo pretende abarcar el sistema en su conjunto y para ello tendrá que tener en cuenta tanto al agente evaluador (administración educativa) como a los objetos (políticas y programas de evaluación).

En primer lugar, sobre el agente evaluador, la unidad de evaluación debe gozar de un alto grado de autonomía tanto económica, como organizativa y política para decidir qué quiere evaluar, cuándo, de qué forma, y qué hacer con los resultados (siempre dentro de lo que la normativa determine). Además, la flexibilidad organizativa es importante, los puestos de trabajo deben ser versátiles (que un mismo trabajador pueda desempeñar funciones diferentes) o al menos que la contratación, y por lo tanto la modificación de la RPT, sea más flexible, sin menoscabar los derechos de los trabajadores.

En segundo lugar, sobre las políticas y los programas de evaluación, se debe tender hacia evaluaciones que

- Abarquen todas las dimensiones del sistema (Administración, aspectos

¹ Los resultados del estudio comparado no son objeto de esta comunicación, aunque haremos referencia a algunos que nos sirvan para orientar la propuesta de modelo sistémico de evaluación.

² Esperamos poder presentar el modelo en la comunicación, actualmente estamos dentro del proceso de diseño del mismo.

socioeconómicos, centro educativo, currículo, dirección escolar, docentes, estudiantes, inspección educativa, necesidades sociales, programas y proyectos y/o relación escuela – sociedad) y en el caso de los estudiantes se deben diseñar evaluaciones que tengan en cuenta las siete competencias básicas (posiblemente las pruebas de unas y de otras no tengan que ser las mismas, e incluso algunas deban enfocarse hacia una evaluación desde el aula en la que el docente adapte los materiales que desde la administración se le faciliten).

- Utilicen diferentes instrumentos y estrategias de recogida de información promoviendo el uso de metodologías tanto cuantitativas como cualitativas, asumiendo que son complementarias y aportan información diferente que enriquece la toma de decisiones. En este sentido, el uso de indicadores puede ser una variable a tener en cuenta, pero se deben diseñar indicadores de contexto, entrada, proceso y producto, y deben ser tanto cuantitativos como cualitativos, sin sobredimensionar excesivamente los productos y dando importancia a los procesos.
- Difundan los resultados de forma que llegue a todos los implicados y que además sea accesible a todos ellos, lo que implica tanto la emisión de informes adaptados a cada uno de los sectores implicados (centros, familias, administración educativa y a aquellos colectivos que lo soliciten) como la realización de sesiones informativas con quien así lo requiera. Desde nuestro punto de vista, los informes deben tener carácter netamente informativo sin procurar explicar los resultados ni orientar la toma de decisiones; este trabajo debe ser una labor conjunta de todos los implicados.
- Usen los resultados siempre para la mejora de la calidad de la educación. Siendo la mejora el fin último de toda evaluación, además, debe servir para informar a la sociedad del estado del sistema educativo; pero esto último siempre desde la humildad metodológica y asumiendo todas las cautelas posibles.
- Diversifiquen el calendario y no sobrecarguen unos trimestres sobre otros, priorizando siempre la buena marcha de los centros y la posibilidad de que esos resultados lleguen en momentos más fértiles para la toma de decisiones. A poder ser que los informes lleguen a los centros antes del cierre de los documentos de centro del siguiente curso.

Teniendo en cuenta todas estas orientaciones, y a la espera de tener concluido el modelo teórico, creemos que una evaluación sistémica de la educación básica a nivel autonómico es importante de cara a la mejora de la calidad de la educación y al ejercicio de la autonomía de cada región.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A través de este trabajo podemos, por una parte, acercarnos a la realidad de las políticas de evaluación de las Comunidades Autónomas estableciendo convergencias y divergencias entre ellas con el objetivo de conocer el desarrollo real de estas políticas y poder establecer aspectos

de mejora. Mejoras enfocadas a una evaluación más integral del sistema educativo y diversa en el uso de metodologías e instrumentos de evaluación, que permitan un conocimiento más exhaustivo del propio sistema, es decir, mejoras que sirvan para caminar hacia una evaluación sistémica del sistema educativo.

El carácter innovador de este estudio tiene su reflejo en la falta de estudios previos que nos permitan establecer un eje cronológico. Así pues, una posible futura línea de trabajo podría ser un estudio sobre cómo han ido evolucionando las políticas de evaluación en las comunidades autónomas españolas. Además, este trabajo puede servir como punto de partida para otros estudios que amplíen las regiones que participen en el estudio o que hagan hincapié en otros aspectos de las políticas de evaluación de los sistemas educativos autonómicos, como, por ejemplo, los organismos responsables, la financiación de las evaluaciones, o la permeabilidad de las políticas europeas en las diferentes realidades nacionales.

Por último, sería muy interesante someter a cada Comunidad Autónoma al modelo teórico de evaluación sistémica resultante de este estudio, para poder establecer mejoras concretas para cada región y que éstas sepan en qué direcciones han de trabajar para lograr una evaluación completa de su sistema educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arbós, A. (2003). Hacia un modelo sistémico de evaluación del sistema educativo. *Revista Iberoamericana De Educación*, s/n.
- Bereday, G. Z. F. (1968). *El Método Comparativo en Pedagogía*. (Madrid, La Muralla)
- Broadfoot, P. (1996). *Education, Assessment and Society: A Sociological Analysis*. (Buckingham, Open University Press).
- Caballero, Á., Manso, J., Matarranz, M. & Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 39, pp. 39 – 56.
- Carney, S. (2010). Reading the Global. Comparative Education at the End of an Era. In M. Larsen, *New thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen*. (Rotterdam, Sense Publishers).
- Cowen, R. y Kazamias, A. M. (eds.) (2009). *International Handbook of Comparative Education*. (Dordrecht, The Netherlands, Springer)
- Cresswell, M.J. (1996). Defining, setting and maintaining standards in curriculum-embedded examinations: Judgemental and statistical approaches, in Goldstein, H and Lewis, T (eds) *Assessment: Problems, Developments and Statistical Issues*. (Chichester and New York, Wiley), pp. 57–84.
- European Commission (2016). *Education and Training Monitor 2016*. (Luxembourg, Publications Office of the EU).
- Eurydice (2003). *Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe*.

- (Luxembourg, Publications Office of the EU).
- Eurydice (2009). National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results. (Luxembourg, Publications Office of the EU)
- Eurydice (2015). Assuring Quality in Education. Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. (Luxembourg, Publications Office of the EU)
- Ferrer, F. (2002). *La Educación Comparada actual*. (Madrid, Ariel).
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Colección Investigación Cualitativa. (Madrid, Morata).
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Colección Investigación Cualitativa. (Madrid, Morata).
- García Garrido, J. L. (1996). Fundamentos de Educación Comparada. (3ª ed.). (Madrid, Dykinson).
- Gargallo, B. (2003) Un modelo de evaluación del sistema educativo. *Revista Española de Pedagogía*, nº 224, 33 – 60.
- Le Than Khoi (1981). *L'éducation comparée*. (Paris, Armand Colin).
- Lukas, J.F., Santiago, K., Joaristi, L. & Lizasoain, L. (2006). Usos y formas de la evaluación por parte del profesorado de la ESO. Un modelo multinivel. *Revista de Educación*, 340, 667-693.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, pp. 17158 – 17207.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, pp. 97858 – 97921.
- OECD. (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. (Paris, OECD Publishing).
- Orden, A. de la (1997) desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 3 (1 – 2). http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2 Consultado en diciembre de 2016.
- Orden, A. de la (2009) Evaluación y calidad: Análisis de un modelo. *Estudios sobre Educación* (16), pp. 17 – 36
- Orden, A. de la y Jornet, J. M. (2012). La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: El valor de la consideración del contexto. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 64(2), 69-88
- UNESCO (2011). *International Standard Classification of Education*. (Montreal, UNESCO – UIS).

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN SECUNDARIA. LAS CONCEPCIONES, ACTITUDES Y PRÁCTICAS DE ESTUDIANTES EN TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE IBAGUÉ – COLOMBIA

PALACIOS MENA, Nancy

Facultad de Educación

Universidad de los Andes

Bogotá (Colombia)

n.palaciosm@uniandes.edu.co

Resumen

El proyecto de investigación doctoral tiene como objetivo analizar la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela secundaria colombiana actualmente. Se pretende indagar sobre la importancia que los estudiantes le ven a las ciencias sociales como campo del saber, las concepciones que han construido sobre la clase de ciencias sociales, la relación entre las pruebas de acceso a la universidad y las estrategias pedagógicas utilizadas en las aulas de clase. El universo empírico del estudio son tres instituciones de la ciudad de Ibagué en el departamento del Tolima en Colombia. Se trata de tres instituciones públicas que han obtenido diferente clasificación por el Ministerio de Educación Nacional por los resultados obtenidos en las pruebas de acceso a la universidad. La metodología contempla la utilización de fuentes cuantitativas (una encuesta), cualitativas (Entrevistas) y una revisión detallada del componente de ciencias sociales en la prueba SABER 11 y los resultados que obtuvieron los estudiantes en la prueba del año 2016.

Abstract

The doctoral research project aims to analyze the teaching of the social sciences in Colombian secondary school today. It seeks to investigate the importance that students see in the social sciences as a field of knowledge, the conceptions they have built on the social science class, the relationship between university access tests and pedagogical strategies used in classrooms of class. The empirical universes of the study are three institutions of the city of Ibagué in the department of Tolima in Colombia. These are three public institutions that have obtained

different classification by the Ministry of National Education for the results obtained in the tests of access to the university. The methodology includes the use of quantitative sources (a survey), qualitative (Interviews) and a detailed review of the social science component in the SABER test 11 and the results obtained by the students in the 2016 test.

Palabras clave

Enseñanza de las ciencias sociales, educación secundaria, pruebas de acceso a la Universidad.

Keywords

Social Science Teaching, Secondary Education, University Access Testing

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En el contexto de la búsqueda de soluciones para lograr mejoras significativas en la calidad de la educación, es importante analizar la visión que tienen los estudiantes sobre la enseñanza de las ciencias sociales en particular, y la escuela en general, así como la utilidad que le ven y el interés que les genera. Es preciso indagar si la visión que tienen los estudiantes de la enseñanza de las ciencias sociales varía de un grado a otro y de un colegio a otro. También es importante interrogar si aspectos como la relación que se establece con el docente y su metodología de trabajo, los ambientes de aprendizaje, las evaluaciones internas y externas, y otros aspectos como el contexto institucional, familiar y social de los alumnos tienen un papel relevante.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La observación empírica y la revisión bibliográfica nos permitieron construir la siguiente hipótesis que constituye el punto de partida de la investigación. “La falta de interés y la visión de los alumnos de una escasa utilidad del área de ciencias sociales se debe principalmente a las estrategias pedagógicas propuestas por los docentes, a los contenidos curriculares de la asignatura, a la manera como son evaluados, y a que el alumnado no encuentra articulación ni aplicación entre lo que enseña la escuela y sus contextos sociales inmediatos.

Preguntas que orientan la investigación

¿Qué utilidad tiene la enseñanza de las ciencias sociales para los estudiantes de secundaria?

¿Qué comportamientos y que actitudes tienen los estudiantes de secundaria frente al aprendizaje de las ciencias sociales?

¿Qué aspectos escolares o extra escolares influyen en la actitud de los estudiantes de secundaria frente a la clase de ciencias sociales?

¿Qué relación hay entre los resultados escolares y las formas de enseñanza?

¿Qué impacto tienen las pruebas externas en el trabajo que hacen los maestros en el salón de clases?

ESTADO DE LA CUESTIÓN

El planteamiento de la investigación requirió de la revisión de algunos trabajos teóricos y empíricos que se han ocupado de la misma problemática. A continuación, se presentan sintéticamente cada uno de ellos. Con el objetivo de detectar cambios y continuidades en los enfoques, las rutinas, las prácticas y las finalidades socioeducativas en la enseñanza de la historia Parra (2013), realizó una investigación con 40 personas que asistieron al curso de Historia de España en los años noventa en la provincia de Castellón (Valencia). Concluyó que la actuación de los profesores y el uso de determinada metodología son factores que influyen en la opinión que los estudiantes construyen del profesorado y de la clase de historia. Otro trabajo consultado en el contexto español es de Fuentes (2002), el estudio indagó aspectos relacionados con las actitudes que presentan los alumnos de secundaria de la historia como asignatura escolar y como conocimiento social. El universo empírico fue un grupo de 86 alumnos de tercero de ESO de la localidad de Badalona (Barcelona).

En el ámbito Latinoamericano se consultó un estudio de Cerri y De Amezola (2010) sobre conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. Entre algunas de las conclusiones se destacan que el factor tecnológico y científico explicación de los tiempos actuales, según los alumnos encuestados. También concluyen que la visión de la historia que tienen los alumnos es construida desde fuera y paralelamente a la historia que se enseña en la escuela.

En cuanto al componente de la evaluación del aprendizaje se consultó un trabajo de Rojas (2014) que tuvo como objetivos identificar las competencias del lenguaje evaluadas en cinco instituciones de Bogotá y establecer su relación con los resultados de la prueba de acceso a la universidad -2012. El estudio permitió caracterizar los enfoques de evaluación aplicados por los docentes de la asignatura curricular de lengua castellana y literatura, a la vez que facilitó la caracterización del rendimiento académico de sus estudiantes.

En el trabajo de Fuster (2013) sobre la prueba de acceso a la universidad (selectividad) en España y el control del aprendizaje de la historia, se analizó los protocolos de examen y las respuestas de los alumnos. La investigación concluye que las PAU, se realizan desde las rutinas y no desde presupuestos teóricos de innovación, plantea como un reto importante comprobar en qué grado el examen tal y como está diseñado y aplicado condiciona el discurso histórico no solo de profesores, sino también de libros de texto, y cómo éstos afectan al discurso de los estudiantes, finalmente concluye que los estudiantes preuniversitarios necesitan una historia no únicamente para obtener éxito en la PAU sino para que les sea útil en la interpretación del presente que viven y sean capaces de dar alternativas al futuro que les espera.

La tesis doctoral de Pérez (2015) sobre el lugar del examen en la escuela desde el campo de las ciencias sociales, concluye que la práctica evaluadora desempeña un papel importante en la legitimación y fabricación de subjetividades en la escuela y que uno de los obstáculos más obstinados a cualquier cambio educativo en profundidad empieza por la desnaturalización del

examen escolar y termina por la impugnación de los usos y abusos que se hace de la evaluación.

En el ámbito regional se tuvo acceso al trabajo de Ravela (2010) con profesores de ocho países de América Latina. Según los profesores participantes hay un conjunto de aspectos en que las pruebas externas enriquecen los enfoques y prácticas de los maestros: toma de conciencia sobre contenidos a trabajar con los alumnos, apertura a nuevos enfoques conceptuales y prácticos, acceso a instrumentos para el trabajo en el aula, inspiración y modelos para el diseño de materiales, preparar a los alumnos para las mismas pruebas, seguimiento de estudiantes individuales y de resultados grupales.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Generales

Analizar la visión, las actitudes y las prácticas de los estudiantes de la educación secundaria frente a la enseñanza de las ciencias sociales que reciben

Establecer la relación entre las metodologías usadas por los docentes de ciencias sociales y los resultados que los estudiantes obtienen en las pruebas externas o de ingreso a la universidad

Específicos

Determinar las concepciones que tienen los estudiantes del sistema escolar

Analizar la opinión que tienen los estudiantes sobre la enseñanza de las ciencias sociales que se imparte en su colegio.

Describir los comportamientos que tienen los estudiantes de secundaria frente al aprendizaje de las ciencias sociales

Realizar el diagnóstico de los resultados de las pruebas externas de los estudiantes

Determinar las opiniones de los estudiantes sobre el aporte de la clase de ciencias sociales a los resultados obtenidos en las pruebas externas o pruebas de ingreso a la Universidad

LA METODOLOGIA.

Se aplicará un diseño metodológico mixto que implica la triangulación de tres técnicas de recolección de información.

La encuesta Se pretende aplicar una encuesta que permita recoger información cuantitativa sobre las variables descritas anteriormente, debido se trabajara con el 100% de los estudiantes no se requiere de diseño muestral. La encuesta se estructura en módulos de preguntas así: módulo I de información socioeconómica, módulo II, las ciencias sociales como área de conocimiento, módulo III, las ciencias sociales como disciplina escolar, dividido en dos partes, uno sobre las metodologías utilizadas por los maestros y otro sobre la evaluación y los contenidos de la clase.

La entrevista:

En la recolección de datos cualitativos se realizarían 12 entrevistas semiestructuradas 4 por cada colegio. Los estudiantes serán estudiantes que manifiesten un interés por dar cuenta de

lo que han sido sus procesos de aprendizaje en el área de ciencias sociales durante los 11 años de estudio (5 de primaria y 6 secundaria). Planteamos las entrevistas para estudiantes de grado 11° porque durante 11 años de formación, han tenido varios profesores y por ello, han conocido varias estrategias pedagógicas y formas de trabajo, han experimentado con variedad de materiales y en algunos casos han pasado por varios colegios.

El análisis documental

Esta técnica permitirá el análisis de los resultados de las pruebas estandarizadas o prueba Saber 11°, que el estado colombiano realiza para estudiantes de último grado de educación secundaria, prueba que además es un requisito obligatorio para acceder a la educación superior. Los documentos a analizar son: el documento de la VII Conferencia de Ministros de Educación de América Latina, “Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación”; la Alineación del Examen Saber 11; la “Guía de interpretación y uso de los resultados de las Pruebas Saber 11 (versión 1)”, “Guía de interpretación y uso de los resultados del examen Saber 11”; “Establecimientos educativos”; la versión 1 del cuadernillo del examen presentado en 2014, y los resultados para estudiantes del examen de antes de 2014 y del actual.

Consideramos que una lectura paralela de datos cualitativos y cuantitativos, (entrevistas, tablas, y gráficas estadísticas de la encuesta, los resultados de los exámenes estandarizados, utilizando el análisis documental), adicional a una amplia y exhaustiva revisión bibliográfica, nos permitirán establecer las principales dinámicas de la enseñanza de las ciencias sociales en la secundaria, sus características y complejidades.

Sistematización y análisis de la información

Los datos recolectados en la encuesta serán sometidos a un análisis de correspondencias múltiples por conglomerados. Para la sistematización de las respuestas que den los estudiantes a las preguntas de la encuesta se construirá una base de datos que se procesará con el *statgraphics*, u otro programa para gestionar y analizar valores estadísticos, que arroje los resultados en gráficas estadísticas circulares, columnas o diagramas de dispersión y hojas de salidas. La sistematización de las entrevistas requiere de dos etapas, la primera de transcripción y la segunda de tematización. En la primera, se escribe literalmente el contenido de cada una de las 12 entrevistas y en la segunda, se elabora una matriz con fragmentos de las respuestas. Esta tarea de sistematización requiere de una labor de etiqueta y codificación de los fragmentos en función de las variables que ya se han indicado. Se harán fichas de análisis de documentos para estudiar la prueba de acceso a la universidad.

La sistematización de los documentos tendrá tres etapas: en un primer momento se analizan aquellos en los que se adopta la cultura de la evaluación como un componente determinante de la calidad de las instituciones educativas en el contexto latinoamericano y colombiano; posteriormente se estudiarán las guías, folletos e instructivos publicados por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES para socializar los contenidos y los cambios que se le introducen a la prueba, y en un tercer momento se examinarán los niveles

de congruencia entre lo que evalúa la prueba y los estándares básicos de competencias en ciencias sociales y formación para la ciudadanía.

RESULTADOS ESPERADOS

Un documento de tesis doctoral que dé cuenta de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela secundaria hoy desde el estudio de caso de tres instituciones educativas.

Tres artículos que den cuenta de:

1. La prueba de ciencias sociales dentro del examen de acceso a la universidad y su relación con las estrategias pedagógicas implementadas en el aula.
2. Las concepciones de los alumnos sobre las clases de ciencias sociales en secundaria y su importancia como campo del saber
3. Las estrategias pedagógicas y los recursos didácticos que se utilizados en las clases de ciencias sociales en secundaria hoy

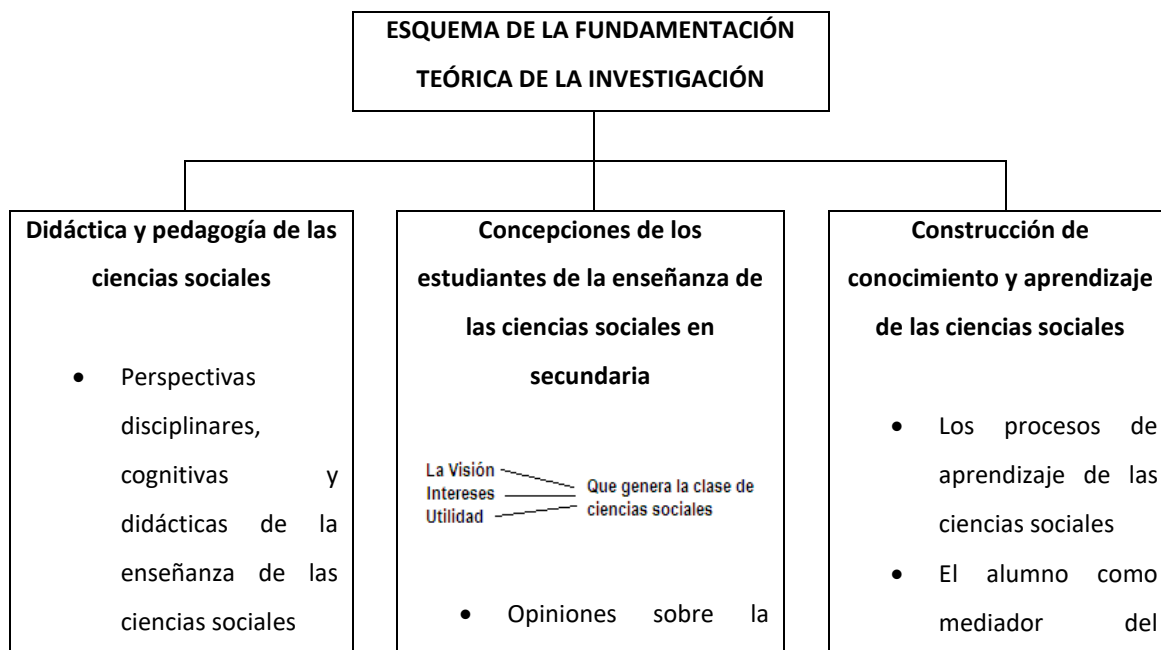
CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Ponemos en consideración la propuesta de la fundamentación teórica de la tesis y las variables de análisis.

Proponemos fundamentar teóricamente la investigación desde tres categorías

- Didáctica y pedagogía de las ciencias sociales
- Concepciones y visiones de los estudiantes de la enseñanza de las ciencias sociales en secundaria
- Construcción de conocimiento, aprendizaje y evaluación de las ciencias sociales

A continuación, un esquema que recoge las categoría, con unas subcategorías y algunos autores que pueden ser estudiados dentro de cada una.



<ul style="list-style-type: none">• Prácticas pedagógicas tradicionales en la enseñanza de las ciencias sociales• Innovaciones metodológicas en la enseñanza de las ciencias sociales• Factores que determinan y que influyen en la enseñanza de las ciencias sociales en secundaria hoy• Autores• Xosé Manuel Souto• Mario Carretero• Rafael de Miguel González• Joaquín Prats• Rafael Valls• Francisco García• Pilar Benejam• Dolors Quinquer	<p>institución educativa, el currículo de ciencias sociales, el profesor y su metodología de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none">• Autores Francisco Javier Merchán• Concha fuentes• David Parra• María Inmaculada González Mangrané	<p>aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none">• El aprendizaje de las ciencias sociales y las competencias• Conocimiento escolar y actitudes de los alumnos• La formación del pensamiento social• Autores• Elsa Amanda Rodríguez de Moreno• Ramón López Facal• María Blay• Jorge Saíz• Francisco García• Joan Pagés• Raimundo Cuesta• Rafael Porlán
--	---	---

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y PRUEBAS SABER 11. PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

- La evolución de la prueba de ciencias sociales
- La estructura de la prueba SABER 11 actual
- Relación entre la prueba Saber 11 y las estrategias pedagógicas utilizadas en la prueba de ciencias sociales
- Los resultados de la prueba SABER 11 en las Instituciones educativas participantes en la Investigación.

- Las opiniones de los estudiantes sobre la aportación de las clases a los resultados de la prueba SABER II
- Autores

Ministerio de Educación de Colombia

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

Carlos Fuster

Jorge Saíz

Gráfica N° 1. Esquema de la fundamentación teórica de la investigación

Con esta investigación se busca establecer la utilidad y el interés que genera el área de las ciencias sociales en los estudiantes de secundaria. Según Compagnucci (2002) los problemas de la didáctica de las ciencias sociales devienen de la complejidad de dinámicas presentes en la triada: conocimiento, profesor, estudiante. Este proyecto de investigación pretende identificar las deficiencias que se presentan en esta triada, que provoca falta de interés y una visión de poca utilidad en las ciencias sociales en los alumnos.

REFERENCIAS

- Cerri, L., De Amézola, G. (2010). Estudio Histórico de la conciencia Histórica en Jóvenes de Brasil, Argentina, y Uruguay. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 3 -23.
- Compagnucci, E., Cardós, P. & Ojeda, G. (2002). Acerca de las prácticas docentes y la enseñanza de la psicología. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 7-24.
- Fuentes, C. (2002). La visión de la historia por los adolescentes. Revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y en el Reino Unido. *Revista Enseñanza de las ciencias sociales. Investigación didáctica*, 1, 55 – 68.
- Fuster, C. (2013). *¿Control o desarrollo del pensamiento histórico? Las PAU de Historia de España*. Trabajo Fin de Máster de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, inédito. Valencia: Universitat de València.
- Parra, D. (2013). La conceptualización de la Historia escolar y sus implicaciones didácticas. Un estudio a partir del recuerdo de estudiantes de BUP. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Departamento de Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 3 - 22.
- Pérez, V. (2015). *El lugar del examen en la escuela: Estudio desde el campo de la enseñanza de Ciencias Sociales*. Trabajo de grado del Doctorado en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de Ciencias Sociales y Experimentales.

Universidad de Sevilla. Recuperado el 5 de septiembre de 2016 de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/36660>.

Ravela, P. (2010) *¿Qué pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula?* Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Preal, CINDE. Serie Documentos 47, 3-25. Recuperado el 4 de octubre de 2016 de https://www.academia.edu/1414652/_Qu%C3%A9_pueden_aportar_las_evaluaciones_estandarizadas_a_la_evaluaci%C3%B3n_en_el_aula.

Rojas, R. (2014). *Competencias en lenguaje: relaciones entre la escuela y las pruebas de Estado. Estudios sobre la calidad de la educación en Colombia*. Bogotá: Ministerio de educación Nacional. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES.

PRIMEROS PASOS EN EL DISEÑO DE UN PROGRAMA BASADO EN ITINERARIOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA FÍSICA Y LA QUÍMICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

PÉREZ PINTO, Laureen Vanessa

Universidad de La Laguna

San Cristóbal de La Laguna, Tenerife. Canarias. España

lperezpi@ull.es

Resumen

Es un hecho conocido que a la dificultad del currículo de Física y Química hay que añadir la manera tradicional en la que tiene lugar su enseñanza y aprendizaje. Por dicha razón, en esta Tesis Doctoral se diseñará material didáctico orientado al aprendizaje contextualizado, de modo que permita al alumnado integrar los contenidos de Física y Química con los problemas y cuestiones de la vida cotidiana, combinando las salidas a pie con la metodología de ABP y cuyo hilo conductor es la temática del agua. Con este proyecto se pretende generar experiencias físicas y químicas sobre fenómenos relevantes y cotidianos, con el fin de demostrar la cercanía y utilidad de los conceptos de Física y Química.

Abstract

It is a well-known fact that difficulty of the curriculum of Physics and Chemistry must add the traditional way in which it is teaching and learning. For this reason, this Doctoral Thesis will design didactic material oriented to contextualize learning, so that students can integrate the contents of Physics and Chemistry with the problems and issues of daily life, combining walking itinerary with the methodology PBL, whose main theme is water. This project aims to generate physical and chemical experiences on relevant and daily phenomena, in order to demonstrate closeness and utility of the concepts of Physics and Chemistry.

Palabras clave

Investigación evaluativa, Educación Secundaria, enseñanza de la Física y Química, itinerarios didácticos, Aprendizaje por Proyectos (ABP).

Keywords

Evaluative research, Secondary school, teaching of Physics and Chemistry, didactic itinerary, Project-based learning (PBL).

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Durante las prácticas del Máster Universitario en Formación del Profesorado se pudo constatar las siguientes carencias a la hora de abordar la enseñanza de la Física y Química:

- Realización de prácticas-recetas, en las que el alumnado sigue fielmente las indicaciones escritas en un guion, de forma pobre y obsoleta.
- Que, por lo general, no se dispone de laboratorios equipados con el material necesario para poder ver o manipular sustancias, así como medir sus propiedades. Además, el excesivo número de alumnos/as es un factor limitante a la hora de realizar dichas experiencias.
- Adicionalmente, la Comunidad Autónoma de Canarias ha eliminado las horas dedicadas al laboratorio en la enseñanza de Física y Química.

En esta propuesta de tesis doctoral se plantea, por una parte, el diseño de itinerarios didácticos en los que se puedan abordar conceptos sencillos, a partir de temas científicos de actualidad, que se introduzcan de forma progresiva según el nivel de las enseñanzas abordadas; y por otra, la optimización de recursos, de forma que, a partir de un mismo diseño, se pueda aplicar a todo el currículo de Secundaria. El resultado será la introducción de forma práctica y directa de parte del contenido de Física y Química. Más concretamente, se combinará la metodología de los itinerarios urbanos con un tema de gran alcance como es el agua. Así, a lo largo del recorrido se estudiarán diversos aspectos relacionados con el agua e intentarán solucionar las dudas planteadas por el alumnado, al tiempo que se realizarán una serie de experimentos. El objetivo principal es que el alumnado adquiera las técnicas y las estrategias útiles en el trabajo científico

Los itinerarios didácticos no serán particularmente útiles si el alumnado se limita a verlos sin estar obligado a pensar en lo que está observando. De allí a que deban diseñarse actividades prácticas en función del nivel al que vayan dirigidas, que ayuden a alumnado a interpretar los hechos observados y a relacionar los resultados obtenidos con las predicciones realizadas y con los contenidos teóricos abordados en las clases teóricas.

En este sentido, este proyecto puede contribuir a paliar parte de las carencias anteriormente comentadas.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Las investigaciones recientes sobre aprendizaje y enseñanza de las Ciencias han venido a mostrar las dificultades y limitaciones que tienen los alumnos en el dominio de los procedimientos científicos y en su propio aprendizaje. Según Municio, Pozo y Crespo (1998) se

pueden encontrar las siguientes dificultades:

Aprendizaje de la Física:

La Física es una disciplina que, entre otros, tiene como objetivo el estudio del mundo y sus fenómenos, de la materia y la energía, pero que, a diferencia de la Química, se centra básicamente en el estudio del comportamiento macroscópico. De modo que, el principal problema se deba a la gran familiaridad que el alumno tiene con los contenidos explicados, lo que le hace tener numerosas ideas previas y opiniones que resultan por lo general útiles para comprender el comportamiento de la naturaleza, pero que compiten, la mayoría de veces, con aquello que se le enseña en la escuela. En este sentido, las dificultades se basan fundamentalmente por las diferencias y aparentes contradicciones entre el mundo idealizado que presenta la ciencia y el mundo real que observa el alumno.

Aunque, en la práctica se puede decir que se han trabajado casi todos los campos de la Física, los trabajos más numerosos se han centrado en el estudio de las concepciones de los alumnos sobre las fuerzas y el movimiento de los cuerpos, la electricidad y el calor y la energía.

Aprendizaje de la Química:

Con la Química en la Educación Secundaria se intenta que los alumnos comprendan y analicen las propiedades y transformaciones de la materia. Pero, para conseguirlo, tienen que enfrentarse a un gran número de leyes y conceptos nuevos fuertemente abstractos, necesitan establecer conexiones entre ellos y entre los fenómenos estudiados y, por si fuera poco, se enfrentan a la necesidad de utilizar un lenguaje simbólico y formalizado junto a modelos de representación analógicos que ayuden a la representación de lo no observable.

Aunque las investigaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de la Química son menos abundantes que en algunas áreas de la Física, existen un conjunto numeroso de estudios que acreditan la existencia de fuertes dificultades conceptuales en el aprendizaje de esta materia, que persisten incluso después de largos períodos de instrucción, tal como pone de manifiesto estudios recientes.

Lo anterior nos lleva a afirmar, que para lograr que los alumnos aprendan ciencia de un modo significativo y relevante, requiere superar no pocas dificultades. De allí a que sea ineludible analizar qué estrategias y enfoques de enseñanza hacen más probable el aprendizaje de la ciencia.

Dentro de los diferentes enfoques abordados en la enseñanza de la ciencia, existen diferentes planteamientos, todos ellos muy diversos, pero esto no significa que se consideren todos como válidos para hacer efectivo un buen aprendizaje. Las metodologías empleadas hasta el momento tienen en común los siguientes aspectos:

- Insisten en la necesidad de que los alumnos desempeñen un papel más activo en clases. (Salvo el modelo tradicional).
- Se hace hincapié en el diseño de propuestas que aumenten la motivación intrínseca del sujeto. En efecto, tal como señala Alonso Tapia (1991) uno de los rasgos que

definen el interés intrínseco de una tarea o contenido es la aplicabilidad del mismo y su utilidad para resolver o entender problemas o situaciones de interés.

- En general, estas propuestas requieren más tiempo para desarrollar los contenidos que el que se requeriría con la enseñanza tradicional. En consecuencia, se percibe la necesidad de reducir los programas de las asignaturas.

De lo anterior se puede destacar la necesidad de disponer de una variedad de actividades y metodologías que no se limiten a la observación, sino que ayuden a la comprensión de los fenómenos que se ponen de manifiesto en las clases teóricas, y que contribuyan a generar en el alumnado la idea de que la Física y la Química encuentran multitud de aplicaciones que explican y sirven para interpretar otras muchas cuestiones.

Tal como señalan Benavides et al. (2006), “están adquiriendo una mayor relevancia el uso de recursos procedentes de la educación no formal: las visitas a museos o exposiciones científicas, desarrollo de huertos escolares, visitas a granjas-escuelas o espacios naturales”.

En esta misma línea, Insa (2002) define el itinerario urbano como “un recorrido o camino a seguir con diferentes puntos de parada o de interés en determinados elementos de valor patrimonial o cultural. A diferencia de una excursión, el itinerario es una salida corta en el tiempo, de una mañana o tarde, y a diferencia de la deriva urbana, el itinerario supone un recorrido controlado y guiado por el profesor”.

En ese marco, Martín (2013) considera que “la salida a través de sus diferentes formas: excursión, trabajo de campo, itinerarios didácticos o deriva urbana, constituyen un procedimiento imprescindible para estimular las capacidades de observación del alumno, propiciar la experimentación sobre el terreno, comprobar hipótesis que se han formulado en el aula y comparar fenómenos que se han estudiado”.

Como se sabe, este tipo de metodologías son habituales en la Didáctica de la Geografía, y también en otras áreas preocupadas por los temas del medio natural, debido a una serie de motivos:

- Propician la comparación, poniendo de manifiesto semejanzas y diferencias entre distintas áreas.
- Permiten el desarrollo de destrezas procedimentales relacionadas con la medición o estimación de distancias, inclinaciones, alturas, etc.
- Constituyen un marco único para el desarrollo de las destrezas cartográficas, como lectura de mapas, orientación o localización.
- Permiten a los alumnos una perspectiva ambiental sobre el entorno que puede propiciar la búsqueda de soluciones a problemas ambientales.

La propuesta educativa de incluir un itinerario en nuestros días ya no debería ser considerado como innovación en áreas como la Geografía o la Educación Ambiental. No obstante, se puede afirmar que su aplicación en el área de la Física y la Química resulta un recurso innovador, ya que hasta el momento no se han encontrado en la bibliografía trabajos similares. Según

Alcaraz (2011), este tipo de metodologías permiten:

- Generar aprendizajes significativos desde el entorno.
- Incorporar conceptos estructurantes presentes al mismo tiempo en diversos campos del conocimiento.
- Facilitar la introducción de conceptos procedimentales y la aplicación de técnicas y estrategias.
- Contribuir al desarrollo de las capacidades del alumno.
- Motivar a los alumnos e incorporar elementos y métodos lúdicos a los procesos de enseñanza aprendizajes.
- Democratizar la enseñanza. El entorno está al alcance de todos y es el alumno quien “descubre” la información, la interpreta y la valora.

Finalmente, la metodología propuesta constituye una vía docente que permite la transmisión de conocimientos con un bajo coste (presupuestario y temporales y de dedicación del profesorado) y que puede estar presente en distintos momentos del proceso educativo. En este sentido, este proyecto puede contribuir a paliar parte de las dificultades anteriormente comentadas.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La utilización de itinerarios didácticos como herramienta para la enseñanza de la Física y Química, permitirá al alumnado de Secundaria, mediante la interacción con su entorno más cercano, un aprendizaje significativo de los conceptos, las técnicas y las estrategias útiles en el trabajo científico.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo general:

- Diseño, implementación y evaluación de un programa basado en Itinerarios Formativos para el aprendizaje de la Física y la Química en Educación Secundaria.

Objetivos específicos:

- Desarrollar materiales didácticos que permitan fomentar ciertas actitudes (indagación, reflexión sobre lo observado, etc.) y el uso de procedimientos (estrategias de búsqueda, sistematización y análisis de datos, etc.) útiles para un posible trabajo científico y para la comprensión e interacción con el mundo que le rodea, es decir, introducir al alumno a los procedimientos para *hacer ciencia*.
- Diseñar instrumentos de evaluación que permitan valorar el progreso de los alumnos en lo individual y en su trabajo en equipo. Diseño de pruebas diagnósticas (pretest y postest).
- Validar el material educativo antes de su aplicación, teniendo presente aquellos parámetros aplicables a la enseñanza de la Física y la Química.
- Evaluar los resultados del estudio previo: a) encuestas a los alumnos y entrevistas a

docentes que participen en la experiencia; b) análisis de las actividades desarrolladas; c) rendimiento (comparación de los resultados pretest y postest).

METODOLOGÍA

La cuestión a la cual se pretende dar respuesta en esta investigación, es por un lado compleja ya que en ella intervienen un número considerable de variables que no pueden ser definidas, controladas o que posiblemente no están previstas (estudiantes con distintas características y motivaciones, visiones muy particulares sobre el modo de enseñar del profesorado, etc.) y por otro lado, es específica, porque pretende analizar la eficacia de los programas basados en Itinerarios Didácticos para el aprendizaje de la Física y la Química, en lugar de las herramientas tradicionalmente usadas en el estudio de la misma.

Para cumplir con los objetivos y propósitos de este trabajo se hará uso de la metodología de investigación evaluativa, más concretamente, el diseño cuasiexperimental. Este diseño es uno de los más utilizados, sobre todo porque a menudo no es posible o conveniente aleatorizar los sujetos. Tal como indica Alzina (2004), “el investigador usa, sin alterarlos, grupos de sujetos ya establecidos; una vez aplicado un pretest, administra un tratamiento a un grupo y posteriormente aplica un postest”. Dicha metodología se puede representar de la siguiente manera:

Tabla 1. Diseño cuasiexperimental

	Pretest	Intervención	Postest
Grupo experimental	01	X	02
Grupo de control	03		04

De este modo, para evaluar el aprendizaje teórico la recogida de información tendrá lugar mediante un cuestionario inicial y final (pretest y postest).

Por otra parte, para evaluar los contenidos procedimentales se diseñarán, por un lado, rúbricas de evaluación y, por otro lado, se tendrá en cuenta la observación directa, fotografía, grabación en vídeo de las actividades-tareas propuestas en cada itinerario, así como el feedback con el profesorado que interviene en las áreas de Ciencias.

Asimismo, se diseñará un cuestionario de satisfacción con el fin de conocer la experiencia del alumnado involucrado y las posibilidades de mejora.

Finalmente, también se diseñará un cuestionario de evaluación del profesorado que permitirá conocer todas aquellas sugerencias, recomendaciones y cambios que consideren oportunos para garantizar la calidad y garantías de implementación en otros contextos.

Contexto de actuación:

Actualmente, se cuenta con doce centros de la Isla de Tenerife interesados en poner en práctica este tipo de metodologías. De los cuales tres de ellos son concertados y el resto son públicos.

En cuanto a las características de los grupos, aún resulta incierto a qué cursos se aplicará la metodología, pues dependerá de que en cada centro existan al menos dos grupos (grupo de

intervención y grupo de control) para el mismo nivel, pero, en cualquier caso, las enseñanzas consideras serán 2º, 3º o 4º ESO.

Plan de Trabajo:

El plan de trabajo ha sido diseñado para cumplir con el siguiente cronograma temporal, aunque el mismo, está sujeto a posibles variaciones ante la posibilidad de que surja cualquier imprevisto.

Tabla 2: Cronograma de actividades prevista

Tópico	Periodo	Tareas a realizar
Puesta a punto de los conocimientos: metodología, análisis de datos, etc.	09/2015 - 09/2016	Selección de los métodos de recogida de datos y los instrumentos a utilizar.
Preparación del material.	10/2016 – 07/2017.	Diseño del programa que constituye la intervención (actividades, materiales, recursos, temporalización, instrumentos de evaluación, etc.)
Ensayo piloto.	03/2017 – 05/2017	Impartición de talleres dentro del Programa Conect@ Cienci@ULL y posibles correcciones a la metodología.
Validación.	09/2017 – 12/2017	Validación del material (comité de expertos).
Trabajo de campo.	01/2018- 05/2018.	Acceso formal a las instituciones, información y consentimiento de los participantes, etc. Intervención propiamente dicha.
Análisis de los datos.	06/2018 – 09/2018	Evaluación de los resultados (postest) y su comparación con el estado inicial (pretest).

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

Actualmente, se está diseñando el material que integrará los itinerarios (cuaderno del profesor/a - cuaderno del alumno/a). En cada uno de los itinerarios se hace hincapié el estudio de la Física y la Química desde una perspectiva local, ligada al conocimiento más cercano y directo que rodea al alumnado, y en la que se estudiarán diversos aspectos relacionados con el agua, que permitan fomentar la curiosidad y el interés del alumnado de modo que pueda adquirir conceptos y procedimientos básicos que les ayuden a interpretar la realidad.

Se sabe también que dichos itinerarios se van materializar a través de una metodología basada en el ABP, en el que el alumnado trabajará en pequeños grupos y de manera colaborativa para intentar dar solución a las cuestiones planteadas, reflexionando sobre la implicación y repercusión de sus acciones sobre su entorno más cercano.

Hasta el momento, se cuenta con tres de los seis itinerarios que formarán parte de la intervención. En cada uno de ellos, se hacen las indicaciones oportunas del material a requerir en cada actividad (aunque se ha intentado, en la medida de lo posible, que éste sea accesible y de bajo coste).

Por otro lado, a la par que se está diseñando el material se está procediendo a probar éste. Concretamente, parte de un itinerario (“No es oro todo lo que brilla”) se ha llevado a la práctica con 175 alumnos/as de diferentes centros de la isla de Tenerife gracias al programa Conect@ Cienci@ULL. Se trata de un programa dirigido a disminuir la tasa de fracaso escolar en Canarias mediante la realización de talleres (de 2 h de duración) al alumnado de Secundaria y Bachillerato. Ello nos está permitiendo analizar qué tipo de actividades son más idóneas a la hora de trabajar con el alumnado, mejorando el resto de itinerarios. Hasta el momento, el grado de implicación y motivación del alumnado participante en dichos talleres está superando nuestras expectativas.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La innovación planteada en este trabajo responde a unas necesidades que se ven a diario en los centros, y su puesta en práctica (en formato taller) nos ha demostrado que es factible su desarrollo con éxito, ya que el material empleado resulta de bajo coste y el tiempo invertido para su ejecución permiten su aplicación en el ámbito de Secundaria.

Asimismo, estamos convencidos de que la aplicación de este tipo de planteamientos por parte del profesorado que imparte la docencia en Secundaria daría resultados muy positivos tanto en el proceso de aprendizaje como de optimización de recursos. Es más, espero poder emplear este tipo de herramientas en mi futuro como Docente.

Del mismo modo, estamos convencidos de que el uso de este tipo de herramientas permitirá la corrección de las carencias o debilidades detectadas en el aprendizaje, despertando el interés del alumnado y favoreciendo la asimilación de los conceptos básicos, así como la adquisición de habilidades procedimentales, y con ello, un cambio en la actitud del alumnado hacia las Ciencias.

Finalmente, es importante destacar la posibilidad de aplicación de este proyecto en toda la enseñanza práctica en el Ámbito Científico Tecnológico (Física, Química, Biología, Geología y Tecnología), ya que a la hora de diseñar los itinerarios, se han combinado otras áreas curriculares, pues somos conscientes de la importancia que tiene para el aprendizaje, las múltiples conexiones entre las diferentes áreas en el currículo de Educación Secundaria, y la repercusión que este hecho tendría en la colaboración del profesorado de otras áreas curriculares de los centros participantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz, R. S., & Nadal, G. B. (2011). El itinerario didáctico industrial: el problema de la puesta en práctica de los principios teóricos en el “Molinar” de Alcoy (Alicante). *Bienvenidos*, (11), 111-140.
- Alonso Tapia, (1991). Motivación y aprendizaje en el aula: cómo enseñar a pensar. Madrid: Santillana, Aula XXI.

- Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa (Vol. 1)*. Madrid, España: La Muralla S.A.
- Benavides, T. E., Gordillo, J. I. S., & López, J. E. V. (2006). Propuesta de un itinerario curricular de educación ambiental en la formación inicial de maestros. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (9), 161-180.
- Flores, F., García, A., Alvarado, C., Sánchez Mora, M. d. C., Sosa, P., & Reachy, B. (2004). Análisis de los materiales instruccionales de ciencias naturales. Sus implicaciones en los cursos nacionales de actualización. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, 199-228.
- Insa, Y. (2002). Itinerarios urbanos, recursos y materiales didácticos para explicar la ciudad. *Íber*, 32, 89-95.
- Martín, A. Z. (2013). El itinerario urbano como estrategia de aprendizaje de la geografía. *Bienvenidos*, (1), 21-34.
- Municio, J. I. P., Pozo, J. I., & Crespo, M. Á. G. (1998). *Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid, España: Ediciones Morata S.L.

FACTOR EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ADOLESCENTES EN CENTROS DE ALTA EFICACIA ESCOLAR

VAQUERO DIEGO, María

RODRÍGUEZ CONDE, María José

TORRIJOS FINCIAS, Patricia

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación

Salamanca (España)

vaquerodiego@usal.es

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo conocer las variables relacionadas con Competencia Emocional que muestran los adolescentes en los centros educativos de alto rendimiento. Se inscribe dentro de un Proyecto I+D nacional de excelencia (EDU2015), dentro del GGroup of Interaction And e-Learning (GRIAL) de la Universidad de Salamanca. Dentro de este proyecto, el presente plan de investigación tiene por objetivo estudiar la relación entre la *competencia emocional* y el *rendimiento académico*. Por lo tanto, este estudio supone un reconocimiento de estas competencias para el éxito futuro de los alumnos dentro de una sociedad cada vez más conectada y que requiere personas que puedan desarrollarse para su bienestar personal y profesional. La metodología del estudio responde a un enfoque mixto, cuantitativo y cualitativo, basado en una fase primera, en los resultados de un análisis estadístico multivariado del rendimiento de estudiantes, evaluado a partir de las pruebas PISA2015 y los cuestionarios de contexto asociados, para posteriormente en una fase segunda correlacionarlo con los resultados obtenidos tras la aplicación de una medida de Inteligencia Emocional, para determinar las competencias que tienen mayor peso sobre los resultados en centros de alta eficacia seleccionados previamente en la fase inicial. Esta aportación constituye el diseño de la investigación en la segunda fase del estudio.

Abstract

This research aims to know the variables related to Emotional Competence that show by

adolescents in high performance schools. It a part of a Project of international excellence (EDU2015), within the GRoup of Interaction And e-Learning (GRIAL) of the University of Salamanca which objective is to study the relationship between Emotional Competence and academic achievement. Therefore, this study supposes an acknowledgment of these Competences for the future success of the students within a society more connected and that require people who are developed for their personal and professional well-being. The methodology of the study mixed, quantitative and qualitative approach, which based on the results of a multivariate statistical analysis of student performance, that where evaluated from PISA2015 tests and their associated questionnaires, which will be correlated with results obtained after Application of an Emotional Intelligence measure to determine the competences that have the greatest weight on the results.

Palabras clave

Competencia Emocional, Rendimiento Académico, Métodos de Evaluación, educación secundaria

Keywords

Emotional Development, Academic achievement, Evaluation methods, secondary education,

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Este proyecto se circunscribe en el trabajo equipo de investigación GRIAL de la Universidad de Salamanca, dentro de uno de los Proyectos nacionales que se desarrollan en el mismo, *EFI-4 Evaluación de impacto del desarrollo de competencias básicas sobre el rendimiento académico en Educación Secundaria: Propuesta de Formación e Innovación docente*, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, en el programa de Excelencia 2015. El proyecto ha sido apoyado por instituciones con experiencia en el estudio cuantitativo de las evaluaciones a gran escala y los factores asociados al rendimiento y en el análisis cualitativo de centros educativos y el desarrollo de procesos de formación e innovación educativa. De ahí que se establezca formalmente la colaboración y el interés de algunas entidades como el INEE español, el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) mexicano, el Centro Superior de Formación del Profesorado (CSFP) de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León o los Centros de Formación del Profesorado de Andalucía. Estas instituciones, que además de prestar sus conocimientos acumulados al respecto, aportan valor añadido al proyecto en lo que respecta al establecimiento de redes de colaboración, la internacionalización, el alcance, la difusión, el intercambio de experiencias y la transferencia de los resultados del proyecto a la mejora en la formación del profesorado.

Desde estudios anteriores, el grupo de Evaluación Educativa y Orientación (GE2O), como subgrupo de GRIAL, plantea el círculo “evaluación-formación-innovación-investigación-evaluación” como un eje esencial para el desarrollo de la calidad en Educación Secundaria. Este proyecto de investigación quiere seguir dando pasos en el conocimiento e impacto de las competencias básicas, y dentro de estas centrándonos en Competencias Emocionales (Bisquerra Alzina & Escoda, 2007; Goleman, 1996; Ruiz-Aranda, Salguero, Cabello, Palomera, & Berrocal, 2012).

En los últimos años son varios autores que insisten en que una educación de calidad no queda únicamente vinculada al rendimiento académico y que se necesita incorporar en los modelos explicativos los factores socio emocional y en una serie de competencias clave como garantía de una educación integral (Hoz & Meliá, 2012).

Favorecer el desarrollo de habilidades que den respuesta a las demandas de la sociedad requiere un trabajo en el desarrollo de estas habilidades en adolescentes que les permitan poseer un plus adicional para llevar una vida futura exitosa. Recordemos que las sociedades *hipermodernas* buscan que sus ciudadanos estén satisfechos con sus vidas (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

Cada vez se reconoce más en las investigaciones que el éxito general y el bienestar en la adultez puede ser una consecuencia del aprendizaje temprano en la utilización de estas habilidades emocionales para afrontar de manera productiva los cambios vitales, ya que reducen el riesgo de padecer problemas de salud mental (Humphrey, 2007) y mejora el bienestar psicológico (Bisquerra Alzina & Escoda, 2007).

Reconocer que los aspectos emocionales son factores que determinan la adaptación de individuos en su contexto nos invita a adentrarnos en el mundo de las Competencias Emocionales, y cómo influyen en el rendimiento académico dentro del sistema educativo, para poder determinar en qué grado estas relacionadas con el éxito personal y profesional de los alumnos, para que puedan desarrollarse con una vida plena y satisfactoria en estos tiempos de cambio que se mantienen en nuestra sociedad.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Dado que la realidad del sistema educativo, en general, y de las escuelas, en particular, es compleja, variada y asociada a múltiples factores, se requiere para su análisis un enfoque amplio en el que se aborde y tenga en cuenta todo el entorno, y que sea capaz de considerar las diferencias contextuales y estructurales existentes en la multitud de ámbitos en los que se desarrolla. Es por esto que se ha desarrollado y generalizado en los últimos años en el ámbito de la investigación formal de las Ciencias de la Educación (Bryk, Sebring, Allensworth, Easton, & Luppescu, 2010; Gritter & University of Southern Maine, 2006; Jackson & Lunenburg, 2010; Ray, McCormack, & Evans, 2009; Wright, Crawford, & Del Castillo, 2009) un enfoque mixto en

el estudio del rendimiento académico y los factores asociados al mismo.

Las investigaciones más recientes en las que se han empleado medidas de evaluación, tales como el MSCEIT (Extremera, Fernández-Berrocal, & Salovey, 2006b; Mayer, 1997), pretenden medir la aptitud para identificar, facilitar, comprender y manejar las emociones. La utilización de estas medidas de ejecución de la inteligencia emocional ha pasado, en pocos años, de convertirse en algo anecdótico a ser el método de evaluación más sólido, fiable y con mayor validez de constructo (Extremera Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004), encontrándose correlaciones positivas y significativas entre IE y rendimiento académico (Gil-Olarte Márquez, Palomera Martín, & Bráckett, 2006). No obstante, en otros estudios como los de Chico en 1999 en España, o los derivados del estudio de Newsome, Day, y Catano (2000), Barchard (2003) y Austin, Evans, Goldwater & Potter, (2005), solo han encontrado un apoyo nulo o muy limitado para la hipótesis de que la IE podría estar relacionada con el éxito académico en estudiantes.

Defendiendo la necesidad de promover competencias emocionales como estrategia para desarrollar personas integrales con capacidad para desarrollarse en la vida personal y laboral de una manera plena y para un buen desarrollo integral se convierte en necesario explorar esta capacidad en la actualidad, estudiar como se manifiesta en los alumnos, para después utilizar metodologías que aprovechen las capacidades y habilidades que poseen y favorecer su éxito no solo académico, sino su bienestar personal y social.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La hipótesis de este trabajo se enfoca hacia el desarrollo de competencias clave, y en la necesidad de dotar al alumnado de herramientas poder resolver los problemas de su vida diaria, atendiendo a una serie de problemas socioemocionales presentes en el sistema educativo: falta de autoestima, fracaso escolar o los mayores índices de violencia o conductas disruptivas en las aulas (Bisquerra, 2005; Fernandez-Berrocal & Ruiz, 2008).

A partir de este problema de investigación formulamos una serie de interrogantes a responder en el estudio:

- ¿El nivel de Competencia Emocional tienen los adolescentes tiene una correlación directa o indirecta sobre su rendimiento académico?
- Enfrentando la variable emocional, frente a otras predictores de contexto, ¿explicará un peso mayor de variabilidad de rendimiento académico?
- ¿Se detectarán diferencias estadísticas en Competencia Emocional y rendimiento académico, en función del género? ¿Y de qué otras variables no intervinientes?

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación tiene como objetivo general indagar en las relaciones entre variables relacionadas con Competencia Emocional que muestran los adolescentes en los centros

educativos de alto rendimiento y el éxito escolar. En concreto, este proyecto busca:

- Identificar centros educativos de alto valor añadido sobre el rendimiento académico esperado, dentro del sistema educativo de Castilla y León.
- Evaluar competencias clave de los estudiantes adolescentes en el sistema educativo, en particular, la Competencia Emocional.
- Proponer estrategias de innovación específicas sobre el desarrollo de la competencia clave que necesita desarrollarse y analizar los recursos tecnológicos que mejor puedan solucionar este reto social dentro del sistema educativo de Castilla y León.

METODOLOGÍA

Después de realizar el planteamiento sobre la investigación educativa como actividad científica, es decir, sistemática, controlada, empírica y objetiva (Tejedor, 2008), la metodología a utilizar estará en función de sus objetivos específicos en cada caso, teniendo como base la investigación empírica – analítica (Arnal, Rincón, & Latorre, 1992) y con planteamientos avanzados sobre métodos mixtos, que combinen enfoques cuantitativo y cualitativo (Greene, 2008).

La Competencia Emocional se evaluará haciendo uso de pruebas como el TIEBFA o el MSCEIT y vinculando los resultados con el rendimiento académico medido a través de las pruebas PISA2015. Los análisis que nos permitirán establecer los resultados estadísticos oportunos y proceder al contraste de hipótesis.

Especificación de las variables e Instrumentos de evaluación de la Competencia Emocional

- *Test de Inteligencia Emocional* de la Fundación Botín en Adolescentes (TIEFBA) es un instrumento de valoración que considera Inteligencia Emocional como una inteligencia unitaria para percibir, utilizar, comprender y regular las emociones. Una inteligencia que, además es susceptible de ser entrenada y mejorada tal y como han mostrado los resultados de diferentes trabajos recientes en este campo (Salguero, J. M. Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D. & Salguero, J. M. (2015).
- *Mayer- Salovey- Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Bajo el modelo de habilidad de Inteligencia Emocional (Mayer y Salovey, 1997), este test entiende la Inteligencia Emocional como una aptitud que pretende medir habilidades o aptitudes emocionales tales como aptitud para identificar, facilitar, comprender manejar emociones. (Extremera, Fernández-Berrocal, & Salovey, 2006a; Rivers., 2012).

RESULTADOS ESPERADOS

Investigaciones como esta prevén que los resultados sean congruentes con investigaciones previas y recalcar una vez más la influencia entre IE y rendimiento académico, indicios que nos

permitirán justificar la necesidad de trabajar la competencia emocional como una competencia clave en el contexto educativo, para lograr una adecuada educación integral y de calidad haciendo frente a los desafíos sociales.

El cambio debería ser un área prioritaria en educación y este cambio está suscitado por el desarrollo de capacidades emocionales que permitan a los alumnos herramientas y habilidades para mejorar su calidad educativa y, en definitiva, su calidad de vida.

Con esta investigación pretendemos responder a una cuestión central, ¿se puede verdaderamente enseñar la IE? Se apunta hacia el acuerdo con investigaciones previas (Cobb & Mayer, 2000) y al sentido de la Enseñanza de una serie de competencias emocionales, partiendo de la base de que debemos conocer que aspectos influyen en el aprendizaje de estas habilidades así como el nivel competencial previo de aquellas personas con las que trabajamos

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En España empiezan a aparecer programas de alfabetización emocional y de aprendizaje socio-afectivo que educan al alumno en una serie de capacidades elementales y necesarias para el bienestar individual y la convivencia (Bisquerra, 2005; Díaz-Aguado & Andrés, 2000).

Todos —profesores, padres y alumnos— empezamos a ser conscientes de que una auténtica formación requiere atender el desarrollo intelectual, pero también el potencial emocional, afectivo y social a través de un currículo educativo integrador y realista que satisfaga las necesidades de nuestro mundo cambiante.

Como objetivo en relación con la estrategia de investigación para una Especialización Inteligente de Castilla y León 2014- 2020 y en relación al programa Sociedad Innovadora, una de las bases fundamentales de esta investigación será la formación en Competencias clave relacionadas con la formación en actitudes y valores para la creatividad, la innovación y el emprendimiento para contribuir a generar adolescentes capaces de crear sus propias oportunidades en su vida personal y laboral.

Existen variedad de antecedentes de la discusión entre la vinculación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico como Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda en 2008 (Fernández Berrocal & Ruiz, 2008), señalan los beneficios de la mejora de la IE, en el contexto escolar, en 4 grandes áreas: relaciones interpersonales, bienestar psicológico, conductas disruptivas y rendimiento académico.

Apostamos por replicar investigaciones previas como las de Extremera y Fernández-Berrocal (2003), Lam y Kirby (2002) o Pérez y Castejón (2007), quienes encontraron que la IE general, y la regulación emocional en particular, contribuyen de forma que los estudiantes con puntuaciones más altas tienden a obtener mejores calificaciones en las distintas asignaturas, así como a gozar de un mejor estado de salud mental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnal, J., Del Rincón, D., y Latorre, A. (1992). Investigación educativa: Fundamentos y metodologías. Barcelona: Labor.
- Austin, E. J., Evans, P., Goldwater, R., & Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39(8), 1395-1405. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.04.014>
- Barchard, K. A. (2003). Does Emotional Intelligence Assist in the Prediction of Academic Success? *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858. <https://doi.org/10.1177/0013164403251333>
- Bisquerra, R., & Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra, R. (2005). Marco Conceptual de la Orientación Psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 3(6), 2-8.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Easton, J. Q., & Luppescu, S. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.
- Chico, E. (1999). Evaluación Psicométrica de una Escala de Inteligencia Emocional. = Psychometric evaluation of an emotional intelligence scale. *Boletín de Psicología (Spain)*, 62, 65-78.
- Cobb, C. D., & Mayer, J. D. (2000). Emotional Intelligence: What the Research Says. *Educational Leadership*, 58(3), 14-18.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18(Suplemento), 42-48.
- Fernandez-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). Emotional Intelligence in Education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421-436.
- Gil-Olarte Márquez, P., Palomera Martín, R., & Bráckett, M. A. (2006). La relación de la inteligencia emocional con la competencia social y los logros académicos en estudiantes de Educación Secundaria. *Relating emotional intelligence to social competence and academi achievement in high school students*, 18(SUPL), 118-123.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional* (4a. ed). Barcelona: Kairós.
- Greene, J. C. (2008). Is mixed methods social inquiry a distinctive methodology? *Journal of mixed methods research*, 2(1), 7-22.
- Gritter, A., & University of Southern Maine, C. for E. P., Applied Research, and Evaluation. (2006). *Great Schools: Identifying Higher-Performing Schools*. Center for Education

Policy, Applied Research, and Evaluation.

- Hoz, A. de la O., & Meliá, J. M. J. (2012). La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto. *Bordón. Revista de pedagogía*, 64(2), 69-88.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235–254.
- Jackson, S. A., & Lunenburg, F. C. (2010). School Performance Indicators, Accountability Ratings, and Student Achievement. *American Secondary Education*, 39(1), 27-44.
- Mayer, J. D. (1997). *What is emotional intelligence?* En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005-1016. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00250-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00250-0)
- Ray, A., McCormack, T., & Evans, H. (2009). Value Added in English Schools. *Education Finance and Policy*, 4(4), 415-438.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2012). Measuring Emotional Intelligence in Early Adolescence with the MSCEIT-YV: Psychometric Properties and Relationship with Academic Performance and Psychosocial Functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 344-366.
- Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Cabello, R., Palomera, R., & -Fernandez-Berrocal, P. (2012). Can an Emotional Intelligence Program Improve Adolescents' Psychosocial Adjustment? Results from the Intemo Project. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 40(8), 1373-1379. <https://doi.org/10.2224/sbp.2012.40.8.1373>
- Salguero, J. M. Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D. & Salguero, J. M. (2015). & Extremera, N. (2015). Test de inteligencia emocional de la fundacion Botin para adolescentes (TIEFBA). Santander.
- Tejedor, F. J. T., González-González, S. G., & Señorán, M. del M. G. (2008). Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista latinoamericana de psicología*, 40(1), 123-132.
- Wright, M. O., Crawford, E., & Del Castillo, D. (2009). Childhood Emotional Maltreatment and Later Psychological Distress among College Students: The Mediating Role of Maladaptive Schemas. *Child Abuse & Neglect: The International Journal*, 33(1), 59-68

ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LAS RÚBRICAS PARA LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

VELASCO MARTÍNEZ, Leticia Concepción

Facultad Ciencias de la Educación

Universidad de Málaga (España)

letvelmar@uma.es

Resumen

El aprendizaje basado en competencias ha supuesto una reconfiguración de la Educación Superior para atender las actuales demandas de formación. El uso de la rúbrica en las universidades es considerado un instrumento de innovación docente que favorece la evaluación de competencias. Sin embargo, aún no existe un cuerpo sólido de conocimiento que aporte evidencias del uso que hacen los docentes de la rúbrica como instrumento de evaluación. En este trabajo se analizaron rúbricas de 59 docentes de diferentes universidades españolas y 9 entrevistas en profundidad realizadas a docentes e investigadores mexicanos. El análisis comparado permite conocer cómo se están utilizando las rúbricas para evaluar, o no, competencias. También, se observa los propósitos de evaluación de los docentes en su diseño e implementación. Los resultados y conclusiones permiten detectar necesidades formativas del profesorado que desea utilizar rúbricas para evaluar de competencias.

Abstract

Competency-based learning has produced a reconfiguration of higher education to meet the current demands of training. The use of rubric at universities is considered an innovative teaching tool that promotes a competency evaluation for both students and professors. However, there's still not a solid field of knowledge to provide evidence of the rubric use made by teachers as skills evaluation tool. In this paper, the rubrics of 59 professors from different Spanish universities were analysed and 9 interview conducted among Mexican faculty members and researchers. The comparative analysis lets us know how professors are using

rubrics to evaluate or not competencies. Moreover, the type of tasks for its use is considered, as well as technical and pedagogical aspects that professors include in its design. The results and conclusions let us training needs of professors to use rubrics to evaluate competencies.

Palabras clave

Competencias, evaluación, rúbricas, educación superior, formación docente.

Keywords

Competence, evaluation, rubric, higher education, professor training

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En nuestro contexto universitario podemos apreciar un impulso de nuevos modelos educativos centrados en el aprendizaje, que enfatizan la importancia de integrar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el desarrollo de una amplia variedad de tareas abiertas, auténticas y realistas que faciliten el desarrollo de las competencias generales y específicas consideradas en las nuevas titulaciones (Díaz-Barriga, 2006; Fernández March, 2010; Jonsson, 2014; Villa y Poblete, 2011; Villarroel y Bruna, 2014).

Desde esta perspectiva resulta ineludible considerar nuevas técnicas e instrumentos de evaluación que permitan obtener evidencias de la adquisición de competencias. En este sentido, el uso de la rúbrica en la universidad se considera un instrumento de innovación docente que favorece la evaluación de competencias que se exige desde el nuevo marco de convergencia europea (Díaz-Barriga y De la Cruz, 2011; Jonsson y Svingby, 2007).

Desde su aparición en el ámbito universitario, su uso y aplicación en los sistemas de evaluación ha ido creciendo progresivamente (Steve y Levi, 2005; Cebrián, 2014). Sin embargo, numerosos trabajos de investigación señalan que aún no existe un cuerpo sólido de conocimiento que aporte evidencias del uso que hacen los docentes de la rúbrica como instrumento de evaluación de competencias y su impacto sobre el rendimiento del alumnado (Cano, 2015; Dawson, 2017; Martínez, Tellado y Raposo, 2013; Panadero y Jonsson, 2013; Reddy y Andrade, 2010).

Por consiguiente, este proyecto pretende, por un lado, analizar las rúbricas de unos doscientos docentes de distintas universidades con el objetivo de conocer si los docentes están evaluando por competencias o, por el contrario, continúan evaluando los contenidos tradicionales de carácter reproductivo. Los resultados y conclusiones permitirán detectar necesidades formativas del profesorado en relación a la utilización de rúbricas evaluación de competencias. Por otro lado, el proyecto de investigación se dirigió a conocer las concepciones del profesorado sobre evaluación de competencias y aprendizaje complejo en la universidad, a partir del uso de rúbricas de evaluación.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Las nuevas tendencias en la enseñanza universitaria apuestan por un modelo de evaluación estrechamente vinculado al concepto de evaluación formativa que promueve el enfoque competencial (OCDE 2002; González y Wagenaar, 2003; Perrenoud, 2004,), siendo las rúbricas de evaluación, uno de los instrumentos más utilizado para obtener evidencias de la adquisición de competencias complejas (Conde y Pozuelo, 2007; Jonsson y Svinghy, 2007; López-Pastor, 2012)

Atendiendo al enfoque competencial, se considera que una rúbrica es una escala de valoración, utilizada preferentemente por el docente para evaluar los descriptores de las competencias según una serie de dimensiones relevantes que pueden ser valoradas cualitativa y/o cuantitativamente, en relación a una escala gradual razonada y compartida por los participantes.

Por otro lado, Mertler (2001) indica que existen dos tipos de rúbricas en función de la naturaleza y los objetivos de aprendizaje: holísticas, que tratan de evaluar el aprendizaje o competencia desde una visión más global, y analíticas, que se centran en algún área concreta de aprendizaje.

En este sentido, disponer de una rúbrica específica permite a las docentes ser más coherentes al emitir un juicio de valor sobre una determinada calificación, así como asegurar a cada alumno que va a ser evaluado con los mismos criterios que sus compañeros, superando la arbitrariedad, la inconsistencia o la subjetividad de la evaluación y, por tanto, disminuyendo el margen de error en la calificación (Bartolomé, Martínez y Tellado, 2014; Etxabe, Aranguren y Losada, 2011; Kan y Bulut, 2014). Sin olvidar que las rúbricas no sólo resultan útiles como herramientas para calificar la calidad de los trabajos finales de los estudiantes, sino también como soporte para la revisión y retroalimentación del proceso de aprendizaje (García-Ros, 2011; McKevitt, 2016)

Asimismo, las rúbricas favorecen en el estudiante la autorregulación de su aprendizaje, permitiéndole reflexionar sobre el feedback proporcionado, planificar sus tareas, comprobar sus progresos y revisar su trabajo antes de la presentación, permitiendo la mejora en el rendimiento y reduciendo los niveles de ansiedad (Eshun, y Osei-Poku, 2013; Panadero y Jonsson, 2013). La evaluación así entendida va más allá de la constatación de los resultados y permite al alumnado identificar sus fortalezas y debilidades.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El conocimiento de las prácticas evaluativas de los docentes mediante el análisis del contenidos de las rúbricas de evaluación permitirá identificar si el profesorado está evaluando por competencias atendiendo a las nuevas exigencias de evaluación que están emergiendo del EEES, o por el contrario, continua anclado en la evaluación de aspectos disciplinares o de dominio de un contenido concreto, más centrados en los principios psicométricos y los

conocimientos declarativos.

También, se pretende que los resultados recogidos en la investigación aporten indicios que ilustren la situación actual de reforma de la presencia de los enfoques evaluativos empleados en el contexto universitario, permitiendo detectar carencias del profesorado en relación al conocimiento de los nuevos modelos, técnicas e instrumentos de evaluación de las competencias. En este sentido, las conclusiones de este trabajo tendrán mucha relevancia de cara a conocer las necesidades formativas del profesorado que desea utilizar rúbricas para la evaluación de competencias.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Siendo consecuente con el marco actual de reforma pedagógica que ha experimentado la universidad en estos últimos tiempos, a continuación se plantean los objetivos de este estudio.

- Determinar los propósitos de los educadores de ingeniería en el diseño de las rúbricas de evaluación, explorando el tipo de trabajos que son objeto de evaluación, las actividades que predominan y las competencias genéricas que se evalúan con las rúbricas.
- Conocer las concepciones del profesorado sobre evaluación de competencias y aprendizaje complejo en la universidad, a partir del uso de rúbricas de evaluación.

METODOLOGÍA

Procedimiento

Este estudio combina metodología cuantitativa y cualitativa. La perspectiva cuantitativa se enmarca dentro de un estudio descriptivo, mientras que la perspectiva cualitativa se establece mediante la categorización inductivo-deductiva de las unidades de análisis (las rúbricas) y el análisis del contenido de entrevistas realizadas a profesionales de la Educación del contexto universitario.

Para el análisis del contenido de la rúbrica y las entrevistas, se procedió a una reducción en la cantidad de información utilizada para construir los sistemas de categorías (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Esta fase se describe a continuación:

- a) Reducción de información. Antes de la recolección de datos, se definió el marco conceptual del estudio, las hipótesis o preguntas iniciales de trabajo. Esta fase consistió en una serie de procesos interactivos:
 - La separación en unidades de análisis de información (rúbricas y entrevistas).
 - La identificación y clasificación de las unidades a partir de un modelo mixto de categorización para crear categorías predefinidas deductivas e inductivas.
 - La síntesis y agrupación de las unidades permitió crear un sistema de categorías para la recopilación de contenidos de las rúbricas y entrevistas: Propósitos de evaluación con rúbricas.

- b) La disponibilidad y transformación de datos (matrices descriptivas).
- c) La extracción y verificación de conclusiones.

A partir de la creación del sistema de categorías, se analizó el contenido de las rúbricas y se clasificó el resultado por su tratamiento cualitativo y cuantitativo.

Muestra

Se analizaron unas 59 rúbricas procedentes de distintas universidades públicas españolas y 9 entrevistas a docentes e investigadores en Educación de México que estaban desarrollando proyectos innovadores de evaluación de competencias, donde se incluía la rúbrica como recurso de evaluación formativa. El muestreo fue intencional, requiriendo para ello la participación voluntaria de los informantes claves.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

En la tabla 1 se muestran los perfiles de rúbricas analizadas atendiendo a la variable propósitos de evaluación del profesorado universitario, presente en el diseño y uso de las rúbricas.

Tabla 1. Perfiles de las rúbricas (% no suma 100 debido a la no exclusividad mutua)

Variabes	Más evaluados	%	Menos evaluados	%
Trabajos	Documentos escritos	42,4	Situaciones simuladas	3,4
Actividades	Productivas	25,4	Experienciales	3,7
Competencias Genéricas	Instrumentales, Interpersonales y Sistemáticas	57,6	Interpersonales	0

Respecto a los propósitos de evaluación del profesorado en el diseño y aplicación de las rúbricas:

Los documentos escritos son los más evaluados mediante rúbricas (42,4%), respecto a las situaciones de simulación (3,4%). Estos resultados señalan que los docentes pueden estar utilizando las rúbricas para evaluar la adquisición de habilidades y capacidades más propias de contenidos declarativos (Falchicov, 2005). Por ejemplo, trabajos donde se evalúa la capacidad de redactar un informe.

Por el contrario, los trabajos relacionados con la puesta en práctica de situaciones de simulación son menos evaluados con rúbricas debido a que se desarrollan contenidos que implican una mayor integración y movilidad de recursos cognitivos en contextos cercanos a la realidad. Por ejemplo, trabajos referidos a desarrollar prácticas en un entorno real de aprendizaje (hospital, empresa, etc.). Este tipo de trabajos son más coherentes con la formación basada en competencias que pretenden superar el ámbito meramente formativo para adentrarse en ámbitos laborales.

En relación a los tipos de actividades evaluadas, las de carácter productivo (25,4%) son las más evaluadas respecto a otros tipos de actividades como las de carácter experiencial (3,7%). En este sentido, los resultados obtenidos reafirman la posible ausencia de principios de aplicabilidad y transferibilidad del conocimiento que promueve el EEES.

En relación a las competencias genéricas analizadas, las que se desarrollan de forma

combinada en sus tres posibles variantes (instrumentales, interpersonales y sistemáticas), son las más evaluadas (57%), respecto a otro tipo de competencias como son las interpersonales (0%), en el caso de evaluarse de manera independiente. A partir de estos resultados, se podría concluir que las competencias interpersonales aún no tienen suficiente presencia en los nuevos títulos universitarios y que no se está impartiendo una formación integral del alumnado.

Respecto a las concepciones del profesorado sobre evaluación de competencias y aprendizaje: En relación al análisis de las transcripciones de las 9 entrevistas realizadas a docentes e investigadores mexicanos, se seleccionaron 781 citas literales o fragmentos de texto. Sobre dichos fragmentos se elaboraron 473 códigos que fueron organizados en 34 familias. Teniendo en cuenta que algunas citas fueron codificadas y recodificadas en varias ocasiones, el número total de citas o fragmentos por código fueron 6446 unidades.

Una vez realizado una recategorización a partir del reagrupamiento de las familias de códigos se construyó una macro categoría principal denominada Rúbrica que está compuesta por las familias de “Ventaja de la rúbrica”, “Desventaja de la rúbrica”, “Diseño de rúbrica”, y “Visión general de la rúbrica”.

En la tabla 2 aparece un ejemplo de las citas de cada familia pertenecientes a la macro categoría Rúbricas.

Tabla 2. Códigos y ejemplos de citas textuales correspondientes a la macro categoría *Rúbricas*.

Códigos	Citas literales
Ventajas de la rúbrica	“las ventajas tener claro qué es lo que va a evaluar, también es para los dos, para el profesor y para el alumno, pero primero te digo del profesor, entonces creo que tiene claro o él también ya tiene como sistematizadas sus formas de evaluación, ya cuentan con esos instrumentos y puede ser más estratégico también cuando da sus clases, porque te digo, de repente ven que una rúbrica no va como ellos esperaban” (5:71, 214:214)
Desventaja de la rúbrica	“...son poco utilizadas, pero son más difíciles de elaborar, implican mayor intervención del juicio experto para ajustar al alumno, es menos fácil decir éxito o fracaso, o sea poderlo agrupar en una situación dicotómica” (1:39, 14:14)
Diseño de rúbricas	“rúbricas que son instrumentos desde mi punto de vista bastante nobles, puedes hacer con la rúbrica cualquier cosa, o sea puedes evaluar desde un pastel. Sin que eso signifique que no tenga peso elaborar un pastel, hasta algo, te digo, más... de mayor amplitud, de mayor complejidad” (4:22, 52:52)
Visión de la rúbrica	“le veo una manera de sistematizar las evaluaciones subjetivas que realizan muchos profesores en muchas actividades o en muchos productos que valoran de los alumnos,...” (7:73, 192:192)

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Asimismo, atendiendo a la definición de rúbrica que se expone en este trabajo se recomienda que los docentes utilicen las rúbricas como instrumentos de evaluación alternativa destinada a incluir aspectos en la evaluación que vayan más allá de los meros contenidos conceptuales

tradicionales. En consecuencia, esto favorecería la adquisición de aprendizajes competenciales (integración y movilización de recursos tanto cognitivos como no cognitivos) que permitirían al alumnado, futuro profesional, desenvolverse en su ámbito de trabajo y en la esfera socio-personal (De Miguel, 2006).

Del mismo modo, se requiere que los docentes diseñen rúbricas de calidad que evalúen competencias generales y específicas atendiendo a unos mínimos conocimientos técnicos y pedagógicos (Goldber, 2014; Wiggins, 1998). El proceso de definición y valoración de las evidencias es un proceso arduo y complejo (Tejada, 2011; Valverde y Ciudad, 2014). Por tanto, parece aconsejable, desde los resultados de este estudio, la participación en talleres de diseño y empleo de rúbricas con el fin de capacitar a los docentes para una adecuada evaluación con rúbricas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bartolomé, A.R., Martínez, E. y Tellado, F. (2014). La evaluación del aprendizaje en red mediante blogs y rúbricas: ¿complementos o suplementos? *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 159-176.
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? Profesorado. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 19(2), 265-280.
- Cebrián, M. (2014). Evaluación formativa con e-rúbrica: aproximación al estado del arte. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 15-2.
- Conde, A. y Pozuelo, F. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. *Investigación en la Escuela*, 63, 77-90.
- Dawson, P. (2017). Assessment rubrics: towards clearer and more replicable design, research and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(3), 347-360. doi: 10.1080/02602938.2015.1111294.
- De Miguel, M. (coord.).(2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Díaz-Barriga, F. y De la Cruz, G. (2011). Rúbricas en la evaluación de competencias y aprendizaje complejo. Alcances y restricciones en educación superior. En Bujan, K., Rekelde, I. y Aramendi, P., *La evaluación de competencias en la Educación Superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación* (9-12), Sevilla: MAD.
- Etxabe, J.M., Aranguren, K. y Losada, D. (2011). Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4 (3),

156-169.

- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Oxon: Routledge.
- Goldberg, G.L. (2014). Revising an Engineering Design Rubric: A Case Study Illustrating Principles and Practices to Ensure Technical Quality of Rubrics. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 19(8).
- González, J. y Wagenaar, R. (eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Kan, A. y Bulut, O. (2014). Crossed random-effect modeling: examining the effects of teacher experience and rubric use in performance assessments. *Eurasian Journal of Educational Research*, 57, 1-28. doi: dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.57.4
- Eshun, E.F. y Osei-Poku, P. (2013). Design Students Perspectives on Assessment Rubric in Studio-Based Learning. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 10(1), 1-8.
- Fernández March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 8(1).
- Jonsson, A. (2014). Rubrics as a way of providing transparency in assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(7), 840-852. DOI: 10.1080/02602938.2013.875117.
- Jonsson, A. y Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130–144.
- López Pastor, V.M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 117-130.
- Martínez, M.E., Tellado, F. y Raposo, M. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. *Revista de Docencia Universitaria REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2).
- McKevitt, C.T. (2016). Engaging Students with Self-Assessment and Tutor Feedback to Improve Performance and Support Assessment Capacity. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 13(1).
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25).
- Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. (3th edition). California: SAGE.
- OCDE (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. París: OCDE.
- Panadero, E. y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129–144.
- Perrenoud, P. (2004). L'Université entre transmission de savoirs et développement de

- compétences. Girona: Actas del 3er Congrès Internacional: Docència Universitària i Innovació.
- Reddy, M. y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448.
- Stevens, D.D. y Levi, A.J. (2005). Introduction to rubrics: on assessment tool to save time, convey effective feedback and promote student learning. Sterling, Virginia: Stylus.
- Tejada, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354, 731-745.
- Valverde, J. y Ciudad, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. *Revista de Docencia Universitaria Red-U*, 12(1), 49-79.
- Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63, 147-170.
- Villarroel, V. y Bruna D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 23-34.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

VALIDACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN MODELO DIDÁCTICO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR: MODELO P-VIRC

ZAMORA DE ORTÍZ, María Soledad

MARTÍNEZ SEGURA, María José

SERRANO PASTOR, Francisca José

Universidad de Murcia, España

Universidad El Bosque, Bogotá - Colombia

Bogotá (Colombia)

Zamoramaria@unbosque.edu.co

Resumen

La modernización y el desarrollo social exigen que se realicen esfuerzos tendentes a lograr la participación activa de los estudiantes en las aulas, la interacción entre diferentes elementos que faciliten el aprendizaje significativo y lo conviertan en procesos naturales y de acercamiento entre el docente y el estudiante. Para dar respuesta a tales necesidades se diseñó el Modelo P-VIRC como una estrategia didáctica para la Educación Superior. Este modelo permite modificar los procesos didácticos de las prácticas universitarias, desarrollando habilidades investigadoras y comunicativas, así como la creatividad y la comprensión de la realidad. La evaluación permanente del citado modelo desde el año 2002 y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, contribuyeron a su mejora. Fue en 2010, a partir de una motivación externa, que se decidió presentarlo a la comunidad académica, en diferentes eventos de investigación, como modelo didáctico para la Educación Superior. Con este trabajo se pretende su perfeccionamiento, validación y evaluación.

Abstract

Modernization and the social development demand that some efforts must be done trying to achieve the active participation of students in the classroom, it motivates that exists an interaction between different elements that facilitate meaningful learning and turn it into natural processes and rapprochement between the teacher and the student. In order to

respond to such needs, the P-VIRC Model was designed as a didactic strategy for Higher Education. This model allows modifying the didactic processes of university practices, developing research and communicative skills, as well as creativity and understanding of reality. The permanent evaluation of this model since 2002 and the learning outcomes of the students contributed to its improvement. It was in 2010, that we, based on an external motivation, decided to present it to the academic community, in different research and educational events, as a didactic model for Higher Education. With this work is aimed its improvement, validation and evaluation.

Palabras clave: Modelo didáctico, estructura conceptual, proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluación, modelo PVIRC

Keywords: Didactic model, conceptual structure, teaching-learning process, evaluation, PVIRC model

INTRODUCCIÓN

El proyecto de Tesis doctoral está enmarcado dentro del contexto de la Educación Superior en Colombia, donde se pretende validar y evaluar el Modelo P-VIRC (Preguntar-Ver, Interpretar, Recorrer y Contar) de tal forma que se compruebe su utilidad y que permita mejorar las didácticas universitarias.

Se hará referencia a las disposiciones del MEN (Ministerio de Educación Nacional de Colombia), específicamente a la Ley 30 de Educación Superior que orienta y fundamenta las acciones educativas, ya que un peso importante en la creación y justificación del modelo es precisamente el componente que contiene para responder a la unificación del trabajo presencial y autónomo del estudiante con lazos de concreción para una actividad de calidad en la estrategia denominada créditos académicos.

En los últimos años, en Colombia, se ha acentuado la preocupación sobre la formación de la docencia universitaria. Hasta hace relativamente poco tiempo el acceso a la función docente en Educación Superior se hacía de manera escalonada en un itinerario desde la Educación Media a la Superior, partiendo de las disciplinas que aportaban al dominio de un campo teórico o bien de manera práctica con el conocimiento de su profesión.

A partir de la Constitución del 91, en Colombia, se propone una nueva organización en la estructura de la Educación Superior, con un carácter participativo y con orientaciones precisas para su funcionamiento. Es en este contexto donde emerge nuestra área problemática que ha de proporcionar una nueva metodología didáctica para la profesionalización del docente de Educación Superior.

La ley 30 de educación superior, de 28 de diciembre de 1992 en Colombia establece las directrices para la regulación de la Educación Superior; en particular, fija el proceso de transición a créditos académicos donde se evidencia el trabajo presencial y autónomo del

estudiante. Se define crédito académico como la unidad que mide el tiempo estimado de actividad académica del estudiante en función de las competencias profesionales y académicas que se espera que el programa desarrolle. El Crédito Académico equivale a 48 horas totales de trabajo del estudiante, incluidas las horas académicas con acompañamiento docente y las demás horas que deba emplear en actividades independientes de estudio, prácticas, preparación de exámenes u otras que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje propuestas, sin incluir las destinadas a la presentación de exámenes finales.

Evidentemente, el cambio a créditos académicos trae nuevas responsabilidades a los docentes y una nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que se torna en una excelente oportunidad para la innovación en el aula de metodologías didácticas en Educación Superior. Este es nuestro caso, por lo que la Tesis Doctoral planificada tiene un doble propósito: por un lado, la mejora de la propuesta inicial del modelo didáctico P-VIRC, y por otro, su validación y evaluación.

La fundamentación del Modelo se basa en los siguientes planteamientos:

Enseñanza para la comprensión.

Según Stone (2008):

Es importante poner el énfasis en la necesidad de que los alumnos comprendan conceptos clave de las disciplinas, desarrollen disposiciones intelectuales y hábitos mentales asociados con la investigación, comprendan su propia comprensión en lugar de limitarse a absorber el conocimiento creado por otros y vean conexiones entre lo que aprenden en la escuela y su vida cotidiana (p.52).

Aprendizaje significativo.

Para Ausubel (1960):

Un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe; son necesarias al menos dos condiciones: en primer lugar, el material de aprendizaje debe poseer un significado en sí mismo, es decir, sus diversas partes deben estar relacionadas con cierta lógica; en segundo lugar, el material debe resultar potencialmente significativo para el alumno, es decir, que este posea en su estructura de conocimiento ideas inclusoras con las que pueda relacionarse el material (p. 267).

Para lograr el aprendizaje de un nuevo concepto, es necesario tender un puente cognitivo entre ese nuevo concepto y alguna idea de carácter más general ya presente en la mente del alumno.

Pedagogía problémica.

Como afirma Bravo (2002) "Si no hay opinión propia, si no existe pensamiento autónomo, si no se da la expresión, la emoción, el deseo personal, el afecto de uno y de cada uno" (p.25) muy seguramente, dice el autor, no se dará la coordinación de acciones consensuadas.

Teorías Pedagógicas para la Comunicación.

Retomando las ideas de Habermas (1987)

En su teoría de la acción comunicativa, se establece el lenguaje como configurador del pensamiento; un hablante debe tener en cuenta al momento de hablar que sus actos comunicativos deben ser inteligibles, ciertos, que obedezcan a un contexto normativo y que sean expresión de su propio pensamiento o creencia. (p.12)

Flechsig y Heinz (2003) plantean tres principios que ayudan a la comprensión de un modelo didáctico:

Aprendizaje autónomo, Aprendizaje por medios y Aprendizaje por adaptación, en que el aprendizaje ocurre al usar elementos de un ambiente, es decir textos, medios audiovisuales y computador. El aprendizaje por Adaptación es la adecuación o 'matching' en el ordenamiento (preparación o elaboración) de los elementos, tiene una estrecha relación con las estructuras cognoscitivas del alumno, lo que permite el aprendizaje del nuevo conocimiento. (p. 115)

Herramientas argumentativas del modelo P-VIRC

Este modelo consta de las siguientes herramientas argumentativas:

Preguntar (P). La pregunta se convierte en una herramienta para confrontar la teoría con la práctica y la percepción con la realidad, buscando respuestas por medio de argumentos basados en los elementos del modelo, que son los siguientes:

Ver (V). El término ver lo podemos entender de varias maneras; desde una perspectiva simplemente fisiológica hasta un referente de los procesos de aprendizaje del ser humano, ya sea en la manera de percibir dicho mundo o en su forma de interpretarlo y comunicarse con él. Se pasa de un nivel de visión general a uno particular donde ver se presenta como una forma de comprender, entender o darse cuenta de una realidad.

Interpretar (I). Significa la capacidad de entender cómo comprenden las personas un texto, una realidad y/o un contexto. Asimismo, los individuos extraen de su cultura elementos que constituyen sus supuestos, que les permiten interpretar desde su propia mirada las acciones y tradiciones de su cultura.

Recorrer (R). El modelo P-VIRC busca poder comparar múltiples situaciones históricas, políticas, económicas, familiares, entre otras, que conlleven a una reflexión nueva sobre esas realidades, para abordarlas desde la perspectiva diacrónica y no sólo sincrónica de las experiencias del estudiante.

Contar (C). Es un proceso creativo en donde el investigador imagina y descubre nuevos elementos para difundir o expresar los conocimientos adquiridos en las etapas anteriores. En este proceso se unen los elementos gramaticales, conceptuales y actitudinales, que permiten expresar creencias y valores de forma secuencial y lógica, de tal manera que en el oyente se cause o provoque un entendimiento claro y preciso de lo que se pretende expresar o exponer.

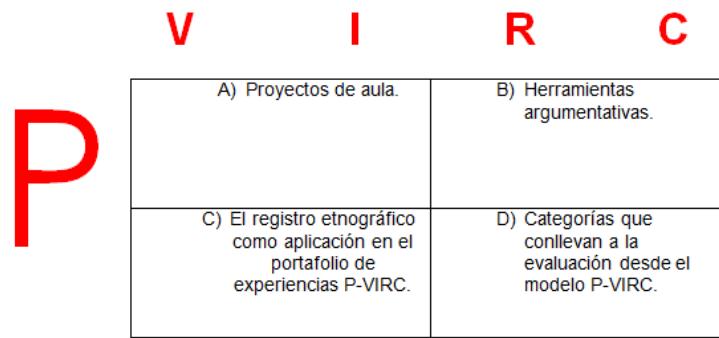


Figura 1. Componentes del modelo P-VIRC

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

Evaluar y validar el modelo P-VIRC en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de décimo semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad El Bosque de Bogotá Colombia, en la asignatura *Práctica Comunitaria*, para hacer una propuesta de una didáctica en la Educación Superior.

Objetivos específicos

1. Validar los elementos constitutivos del modelo P-VIRC.
2. Contrastar las competencias del modelo con las del syllabus de la asignatura *Práctica Comunitaria*.
3. Evaluar los resultados de aprendizaje a partir de las competencias, determinando qué tipo de aprendizajes, se afianzan con el uso del modelo.

METODOLOGÍA

Esta investigación es de carácter evaluativo en la que se adopta un diseño cuasi-experimental, donde el método cuantitativo se estructura en un alcance descriptivo correlacional, para Weiss (1991) la investigación evaluativa tiene como objetivo medir los efectos de un programa por comparación con las metas que se propuso alcanzar, a fin de contribuir a la toma de decisiones y la mejora del programa. Por su parte Creswell (2014) habla de los diseños experimentales y cuasi-experimentales, como aquellos que comparan dos o más grupos en términos de encontrar relaciones causales y comparativas mediante por lo menos un grupo de control y un grupo experimental.

Diseño de la Investigación

Para llevar a cabo la presente investigación se propone el *Modelo de referentes específicos* de Briones (1957), que consiste en describir, medir, comparar y juzgar las propiedades que definen el estado de los objetos de evaluación. Tal y como recogen Correa, Restrepo y Puerta (2002), este modelo plantea la necesidad de tener claridad respecto a cuáles son los referentes específicos de la evaluación que reciben el nombre de objetos de evaluación, y que se

clasifican en generales y específicos.

Tales objetos poseen propiedades o atributos que constituyen las variables de evaluación (las cuales serán descritas más adelante), se estudian con base en criterios definidos previamente, llamados referentes de comparación. Las variables se definen en términos de indicadores, que pueden ser de naturaleza objetiva o subjetiva, cuantitativa o cualitativa. El modelo distingue entre objetivos finales e instrumentales, entre resultados previstos - no previstos, logros-consecuencias y entre procesos de mantenimiento y desarrollo del programa y la metodología. Para todo ello utiliza, tanto en la recolección de información como en el procesamiento de datos técnicas cuantitativas teniendo como criterios para ello los objetivos de la evaluación y los objetos y variables de la evaluación; para el caso que nos atañe y que se describirá a continuación, se llevará a cabo un diseño cuasi experimental. Para ello los instrumentos de recolección de información tanto para el pretest como el postest, se estructurarán mediante escala Likert de 5 opciones. Mediante este instrumento se mide cada uno de los componentes del modelo: Preguntar, Ver, Interpretar, Recorrer y Contar.

Las etapas del modelo al que se remite la presente investigación podrían resumirse de la siguiente manera:

1. Conceptualización y especificación de los objetivos
2. Análisis de los medios y del *syllabus*
3. Diseño metodológico:
 - a. Definición de los elementos constitutivos definitivos del modelo
 - b. Diseño de validación de los componentes internos del modelo
 - c. Selección de competencias cubiertas por la materia y exigidas por la ANECA
 - d. Selección de los criterios de evaluación de competencias aprendidas por los estudiantes
 - e. Diseño de instrumentos de recolección de información de pretest y postest
 - f. Selección del grupo experimental y del grupo de control
4. Proceso de Validación interna del modelo P-VIRC
 - Aplicación del pretest en ambos grupos
 - Administración de la variable independiente durante el semestre académico
 - Implementación del postest
 - Análisis e interpretación de datos
5. Evaluación consistente en una comparación entre efectos del modelo y las metas definidas por las competencias, se tendrán en cuenta para ello los estándares del tamaño del efecto de Cohen, el cual transmite la magnitud estimada de una relación, en este caso la diferencia de medias entre el pretest y el postest, donde un valor mayor del 0,8 se considera alto.
6. Explicación de los éxitos o fracasos logrados por el programa o alguna de sus partes.

En particular se trataría de un diseño de dos grupos: uno de ellos, de control, al que se le

aplicará pretest y postest al mismo tiempo, siendo el grupo experimental el que recibe la variable independiente (Modelo P-VIRC); asimismo se concibe como variable dependiente la mejora del aprendizaje en la asignatura “Práctica Comunitaria”.

Tratamiento y análisis de los datos

El tratamiento y análisis de datos se llevará a cabo de la siguiente manera:

1. Análisis descriptivo univariable: cálculo de estadísticos descriptivos para las variables medidas en una escala intervalar (media, desviación típica y valores mínimo y máximo), y para las variables medidas en una escala nominal dicotómica y politómica y una escala ordinal se han calculado las frecuencias absolutas y
2. Análisis descriptivo-comparativo bivariable y multivariable aplicando técnicas de asociación, correlacionales y de comparación de dos y k muestras relacionadas e independientes teniendo en cuenta la naturaleza de las variables implicadas, y los supuestos de normalidad y de homogeneidad de las distribuciones de los datos. Se realizará un análisis de covarianzas. Al haber decidido el diseño cuasi-experimental se ha tomado el análisis de covarianza, “por ser la herramienta más útil para determinar si existe alguna diferencia entre ambos grupos, antes de aplicar el tratamiento” (p. 82), como dicen Colás Bravo, Buendía Eisman y Hernández Pina (2009). En la primera fase y en cuanto al postest se propone la prueba de Mann-Whitney.
3. Análisis de multivariantes para la validación de los instrumentos de análisis factorial de componentes principales para estudiar la validez de constructo de las escalas y análisis de consistencia interna mediante el modelo α de Cronbach.
4. Además, con el fin de comprobar la robustez de la validez mediante el establecimiento de relaciones causales entre los distintos elementos del modelo P-VIRC se propone la elaboración de ecuaciones estructurales por medio de un análisis factorial confirmatorio; para ello se utilizarán los software SPSS y STATA.

CONCLUSIONES

En el momento actual el modelo P-VIRC se ha mejorado y enriquecido a partir de la incorporación de las bases conceptuales que nos ha proporcionado un exhaustivo proceso de revisión documental sobre metodologías didácticas en la Educación Superior y sobre investigaciones que han testado modelos y planes de enseñanza para la formación docente.

Por otra parte, en este momento se está desarrollando el testeo de los instrumentos de pretest y postest en la asignatura ‘Práctica Comunitaria’, así como nos encontramos en la construcción ad hoc de los diferentes instrumentos de recogida de la información y de selección de los expertos que van a participar en la validación de los mismos y del modelo.

Se espera que el modelo P-VIRC sea validado y que los estudiantes logren los resultados de aprendizaje y competencias asociadas esperados en la asignatura Práctica Comunitaria y, en general, que se revele este en un modelo de enseñanza eficaz y eficiente para la

profesionalización docente en Educación Superior. También que permita ser un referente para extenderlo a otras asignaturas de la titulación implicada de Pedagogía Infantil y de otras afines.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D.P.(1960).The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Education Psychology*,51, 267-272.
- Bravo, N.H. (2002).*Pedagogía problémica : acerca de los nuevos paradigmas en educación*. Cali: Faid.
- Briones, G. (1957).*Metodología de la investigación evaluativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Colás, M.P., Buendía, E., & Hernández, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral: Guía metodológica de elaboración y presentación*. Barcelona: Editorial Davinci.
- Correa, S., Puerta, A., & Restrepo, B. (2002). Módulo seis: Investigación evaluativa. Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Creswell, J. (2014). *Research Design, Quantitative, Qualitative and Mixed Methods Approaches*. USA: Sage.
- Flechsig, K., & Heinz, E. (2003).*Veinte modelos didácticos para América Latina*. Washington D. C., US: D - Organización de los Estados Americanos. Recuperado de:<https://goo.gl/8GGCtc>
- Habermas, J. (1987).*Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Stone, M. (2003).*La enseñanza para la comprensión : vinculacion entre la investigacion y la practica*. Argentina: Paidós.
- Weiss, C.H. (1991). *Investigación evaluativa: métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. México: Trillas.

Mesa 2. Evaluación (II)



LA MEDIDA DEL CRECIMIENTO EN EDUCACIÓN: COMPARACIÓN DE MODELOS CONTEXTUALES DE VALOR AÑADIDO

ARROYO RESINO, Delia

Universidad Complutense de Madrid (Facultad de Educación)

Madrid (España)

deliaarroyoresino@gmail.com

Resumen

Esta tesis presenta un análisis secundario de los datos obtenidos en una evaluación institucional. Los datos reflejan un carácter anidado (tiempo, alumno y aula) y longitudinal, con cuatro mediciones constantes de la competencia matemáticas y comprensión lectora a finales de los cursos académicos 2010-2011 (3º de primaria, 1º ESO), 2011-2012 (4º de primaria, 2º ESO), 2012-2013 (5º de primaria, 3ºESO) 2013-2014 (6º de primaria, 4ºESO). El objetivo general es aislar el efecto que las escuelas tienen sobre el rendimiento de los estudiantes, eliminando la influencia de otros factores ajenos. Así como estudiar el impacto de otras variables contextuales que también pueden afectar al desempeño académico de los alumnos. Todo ello en una muestra compuesta por 2096 alumnos de primaria y 1255 alumnos de secundaria de distintos centros de País Vasco. Para el análisis de los datos se utiliza el programa estadístico SPSS, a través del cual se estiman los modelos mediante análisis jerárquicos lineales (HML) (Raudenbush y Bryk, 2002) y análisis lineales mixtos con medidas repetidas (MLM) (Sanders y Horn, 1994). Se espera que el modelo más complejo sea el más explicativo y que no haya diferencias significativas entre ambos métodos de análisis (HML y MLM) .

Abstract

This thesis is a secondary analysis of the data obtained in an institutional evaluation. The data reflects a hierarchical (time, student and classroom) and longitudinal (four measurements of mathematical competence and reading comprehension) structure. The measurements are collected at the end of several academic years: 2010-2011 (3rd primary school year, 1st secondary school year), 2011-2012 (4th primary school year, 2nd secondary school year), 2012-2013 (5th 3rd primary school year, 3rd secondary school year), and 2013-2014 (6th 3rd

primary school year, 4th secondary school year). The main goal is study how the schools affect in students' performance by eliminating external factors. Moreover we will study others variables (personal, cultural, social...) which affect students ability

The sample is composed by 2096 students of primary school and 1255 secondary students of different centers of the Basque Country. In order to analyze the data, SPSS statistical software is used. We estimate different models by using linear hierarchical analyses (HML) (Raudenbush y Bryk, 2002) and mixed linear analyses with repeated measurements (Sanders y Horn, 1994). We expect (a) that the most 'complex model will be as well the most explanatory, and (b) that there won't be significant differences between the two methods (HML and MLM).

Palabras clave

Rendimiento, evaluación, longitudinal, crecimiento y valor añadido

Keywords

Performance, evaluation, longitudinal, growth and added value

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Las grandes evaluaciones del desempeño académico han ido adquiriendo un interés creciente para la comunidad científica, para la comunidad educativa y para la opinión pública, especialmente desde que hace ya 16 años apareciera el primer informe PISA.

En España, la primera evaluación de diagnóstico se realiza en 1997 por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (INECSE, 1998) y en la actualidad con la aparición de la actual ley de educación, Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) estas evaluaciones están adquiriendo cada vez más importancia como medio de mejora de la educación.

Los efectos beneficiosos de las políticas de evaluación de los sistemas educativos se muestran en la mayor demanda social y educativa con respecto a la utilidad de la información procedente de las evaluaciones y en la utilización de los resultados de las evaluaciones como indicadores para tomar medidas optimizantes en los sistemas educativos.

Son dos las demandas subyacentes a estos procesos de evaluación, en primer lugar, se quiere conocer de forma precisa el estado actual del nivel académico de los alumnos en la enseñanza obligatoria y, en segundo lugar, aparece la idea de crecimiento mediante la comparación de este estado a través del tiempo y la valoración de los incrementos en los niveles de aprendizaje de los alumnos. En este sentido, los diseños longitudinales son los más idóneos para este tipo de evaluaciones ya que informan de la trayectoria de crecimiento de los alumnos durante largos periodos de tiempo. (Singer y Willett, 2003; Stevens y Zvoch, 2006; Thum, 2009). Sin embargo, debido al coste que estos diseños suponen, la mayoría de los sistemas educativos informan del nivel académico de sus alumnos en la enseñanza obligatoria en un momento determinado, dejando de lado la medida y monitorización del crecimiento de los aprendizajes

a través del tiempo, a pesar de que no haya nada más propio del aprendizaje que su naturaleza cambiante e incremental a través del tiempo.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

El crecimiento y el cambio junto con la idea del valor añadido, supone la identificación del verdadero impacto de la escuela sobre los aprendizajes escolares, suelen aparecer de manera conjunta, si bien suponen modelos y concepciones diferenciadas de la información que se deben obtener de las evaluaciones de los sistemas educativos.

Es posible distinguir entre evaluaciones educativas basadas en modelos de ganancia y evaluaciones basadas en modelos de crecimiento. Las primeras utilizan generalmente dos medidas de resultados de alumnos y centros e incorporan un conjunto más o menos amplio de predictores en un modelo estadístico (Demie, 2003; Jakubowski, 2008; Ray, 2006). Las segundas precisan más de dos medidas de desempeño a lo largo del tiempo y consideran que el propio individuo es su propio control con respecto a las características socio-demográficas, e incorporan únicamente una medida de estatus y de crecimiento como únicos predictores del desempeño (Castro, Ruiz y López, 2009; Lockwood, Doretz y Hamilton, 2003; McCaffrey, Zvoch y Stevens, 2003; Ponisciak y Bryk, 2005; Sanders y Horn, 1994; Singer y Willett, 2003; Stevens y Zvoch, 2006; Zvoch y Stevens, 2006).

Aunque no existe una única definición única del concepto de Valor Añadido en educación, es una nueva forma de medir los efectos que las escuelas tienen en el rendimiento de sus estudiantes, entendiendo ese rendimiento como una ganancia o cambio en el aprendizaje. Estos modelos de valor añadido, se han venido estimando mediante modelos jerárquicos lineales (HML; por sus siglas en inglés) y/o modelos lineales mixtos con medidas repetidas (MLM, por sus siglas en inglés) proporcionando una buena estimación de la contribución de la escuela al aprendizaje, intentando aislarla de otros posibles factores que se escapan de su control, como el rendimiento previo y, sobre todo, factores contextuales del estudiante. El término de Valor Añadido puede estar ligado a contextos más económicos pero en educación adquiere unos matices particulares acordes con la realidad educativa que se evalúa. De esta manera, el mayor aporte de los modelos de valor añadido es su carácter contextualizado, es decir, incluye dentro del diseño predictores procedentes del contexto que pretendemos evaluar, proporcionando mayor información que los modelos de crecimiento ya que por sí mismos tan sólo se centran en el rendimiento previo del alumno y el paso del tiempo sin tener en cuenta ninguna variable contextual.

El análisis comparado de distintos modelos de crecimiento y de valor añadido y su sustrato teórico, metodológico y político supone un elemento central para la determinación de qué modelo es el más adecuado para un contexto educativo específico. Las estimaciones del valor añadido de las escuelas dependen de los predictores que se incluyan en cada modelo, de ahí la necesidad de la comparación de diversos modelos.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué modelo (modelo de crecimiento y/o modelo de valor añadido) planteado es el más explicativo de la estimación del progreso académico de los estudiantes en Matemáticas y Comprensión Lectora en las escuelas en educación obligatoria?

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo general es aislar el efecto que las escuelas tienen sobre el rendimiento de los estudiantes, eliminando la influencia de otros factores ajenos. Así como estudiar el impacto de otras variables (sociales, culturales, personales, etc.) que también pueden afectar al desempeño académico de los alumnos. Desde la perspectiva de los HML y MLM.

En consecuencia, los objetivos específicos de este trabajo son:

1. Estimar distintos modelos de crecimiento y/o valor añadido mediante HML y MLM.
2. Comparar el ajuste de los distintos modelos planteados mediante el uso de distintos estadísticos de ajuste ("Deviance", AIC y BIC).
3. Estudiar la influencia de los distintos predictores utilizados dentro de los modelos de valor añadido (estudio de la correlación intraclase).
4. Comparar los resultados obtenidos en las diferentes asignaturas (matemáticas y comprensión lectora) en las distintas etapas educativas (primaria y secundaria).
5. Comparar un modelo de ganancia con el de crecimiento.

METODOLOGÍA

Esta tesis doctoral pretende un análisis secundario de los datos procedentes de una evaluación institucional desarrollada en el País Vasco entre 2010 y 2014. El diseño de esta investigación sigue una estructura jerárquica o anidada (tiempo, estudiante y centro) y longitudinal (cuatro ocasiones de medida).

Muestra

Se estudiará una cohorte de estudiantes de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria de una muestra cedida por el Instituto Vasco de Evaluación. De esta forma se puede estudiar el crecimiento y la evolución en los alumnos de, 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria que comienzan en 3º de EP en 2010/ 2011 y, por otro, los alumnos de 1º, 2º, 3º, 4º de ESO que comienzan en los mismos años. Los alumnos son medidos en las competencias Matemática y Lectora a finales de los cursos académicos 2010-11, 2011-12, 2012-13 y 2013-2014. Se han recogido por tanto un total de 4 puntuaciones para cada alumno en cada competencia evaluada, además del rendimiento previo que se midió a inicios del curso 2010-2011 tanto en primaria como secundaria.

La muestra ha sido seleccionada de forma incidental, pues son los centros los que voluntariamente participan en la realización de una evaluación.

Tabla 1: Características de muestra

	Educación Primaria		Educación Secundaria	
	Centro	Alumnos	Centro	Alumnos
Muestra (Inicio 2010)	57	2096	33	1255

Variables

- V. respuesta: se ha medido el desempeño académico en Comprensión Lectora y Matemáticas utilizando pruebas escaladas construidas por Australian Council for Educational Research (ACER).
- V. predictoras: se agrupan siguiendo un doble criterio: el modelo en el que se inscriben y el nivel del modelo al que están vinculadas (tiempo, alumno y centro). Por ejemplo, del nivel de alumno se incluirá al menos el nivel de rendimiento previo en ambas competencias y el nivel socio-cultural de la familia. En el nivel de centro se utilizarán esas mismas variables agregadas a dicho nivel. El nivel de tiempo esta categorizado en 0 (1ª aplicación, 2010/2011), 1 (2ª aplicación, 2011/2012), 2 (3ª aplicación, 2012/2013) y 3 (4ª aplicación, 2013/2014).

Modelos

Se compararán al menos seis modelos de crecimiento y de valor añadido, tal y como se describen a continuación:

- Modelo 1: modelo nulo o incondicional con tres niveles (tiempo (0, 1, 2,3), estudiante y centro) sin predictores.
- Modelo 2: modelo 1 + rendimiento previo
- Modelo 3: modelo 1 + nivel socioeconómico
- Modelo 4: modelo 1 + rendimiento previo + nivel socioeconómico
- Modelo 5: modelo 1 + rendimiento previo + nivel socioeconómico + media del colegio en rendimiento previo
- Modelo 6: modelo 1 + rendimiento previo + nivel socioeconómico + media del colegio en rendimiento previo + media del colegio en el nivel socioeconómico.

Además se estimará un modelo de ganancia similar al modelo del 1 sin predictores donde el tiempo en vez de tener cuatro mediciones tiene dos mediciones, las dos aplicaciones seleccionadas serán las que cuentan con menor error de medición. Dicho modelo se comparará con el modelo 1 de crecimiento para ver cuanta información perdemos al trabajar con dos puntuaciones respecto al trabajar con cuatro puntuaciones y así valorar si el coste que supone trabajar con más de dos puntuaciones está justificado.

Análisis de datos

Para la estimación del valor añadido de las escuelas y de su tasa de crecimiento se utilizará el programa de análisis de datos SPSS 22. La construcción de los modelos de crecimiento se realizará mediante el procedimiento modelos lineales mixtos donde se estiman HML y MLM. El método de estimación utilizado será el de máxima verosimilitud restringida (MVR)

RESULTADOS ESPERADOS

De acuerdo a la literatura previa revisada se espera los siguientes resultados:

- Se espera que el efecto de la escuela tenga un fuerte impacto sobre el rendimiento escolar.
- Que ambos métodos (HML y MLM) proporcionen estimaciones similares.
- Referente a los modelos, se espera que el modelo 1 muestre un mayor desajuste (mayor valor de “deviance” y de los estadísticos AIC y BIC) que el resto de modelos, debido a que carece de predictores. A medida que se vayan introduciendo los distintos predictores disminuirá la variabilidad en los distintos niveles, por lo tanto el modelo 6 sería el modelo más explicativo, pues introduce una gran variedad de variables explicativas tanto a nivel de estudiante como de centro. Además se espera que los predictores de rendimiento previo y nivel socioeconómico sean predictores significativos que expliquen una gran proporción de varianza a nivel de alumno, especialmente la variable referida al nivel socioeconómico. A nivel de centro consideramos que la media del colegio será la variable más explicativa. Esto se verá reflejado en el coeficiente de correlación intraclase calculado a nivel de estudiante y de aula, donde su valor (variabilidad) disminuirá a medida que se vayan introduciendo variables significativas.
- Respecto a la variable dependiente rendimiento en matemáticas y comprensión lectora se espera un crecimiento positivo y significativo de la misma, en ambas etapas. Lo que supone que según vaya pasando el tiempo, el rendimiento en las distintas materias se incrementa; siendo mayor dicho incremento en primaria.
- Finalmente se espera que al comparar el modelo de crecimiento nulo (cuatro puntuaciones) con el de ganancia, donde se utiliza únicamente dos puntuaciones de la variable rendimiento, este último sea menos informativo.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Las conclusiones a las que llegaríamos de acuerdo con los objetivos planteados son las siguientes:

- El efecto de las escuelas tiene un gran impacto sobre el rendimiento escolar (Objetivo general).
- A pesar de las diferencias existentes en la interpretación de los HML y MLM en ambos casos se llegan conclusiones similares, siendo los predictores introducidos significativos en ambos modelos. Presentando el MLM un mejor ajuste ya que hace estima un mayor número de parámetros (Objetivo 1).
- A medida que introducimos predictores va disminuyendo la variabilidad del modelo y mejora el ajuste del mismo y su capacidad explicativa (baja “Deviance”, AIC y BIC) (Objetivo 2).

- Las variables sociodemográficas, especialmente el nivel socioeconómico de los estudiantes explica una gran parte de la varianza de los estudiantes, mientras que a nivel de centro el predictor más explicativo es la media del colegio (Objetivo 3).
- El rendimiento tanto en matemáticas como en comprensión lectora tienen un carácter positivo que va creciendo a lo largo del tiempo tanto en Secundaria como en Primaria, siendo más pronunciado en esta última etapa (Objetivo 4).
- Los modelos de crecimiento aportan información más significativa que los modelos de ganancia (Objetivo 5).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castro, M., Ruiz, C., y López, E. (2009). Forma básica del crecimiento en los modelos de valor añadido: vías para la supresión del efecto de regresión. *Revista de Educación*, 348, 111-136.
- Demie, F. (2003). Using Value-added data for school self-evaluation: a case study of practice in inner-city schools. *School Leadership & Management*, 23 (4), 445-467.
- Gaviria, J. L. y Castro, M. (2005). *Modelos jerárquicos lineales*. Madrid: La Muralla.
- Ho, A. D. y Reardon, S. F. (2012). Estimating achievement gaps from test scores reported in ordinal "proficiency" categories. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 37, 489-517.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (1998). *Diagnóstico general del sistema educativo. Avance de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Jakubowski, M. (2008). *Implementing Value-Added Models of School Assessment*. San Domenico di Fiesole: RSCAS.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295 (10 de diciembre 2015) 97858 – 97921.
- Martínez, R., Gaviria, J. L. y Castro, M. (coord.) (2009). El valor añadido en educación (Monográfico). *Revista de Educación*, 348.
- McCaffrey, D. F., Lockwood, J. R., Doretz, D. M. y Hamilton, L. S. (2003). *Evaluating Value-Added Models for Teacher Accountability*. Santa Monica: RAND Corporation.
- Ponisciak, S. M. y Bryk, A. S. (2005). Value Added Analysis of the Chicago Public Schools: An application of Hierarchical Models. En L. R, *Value Added Models in Education: Theory and Applications* (pags. 40-79). Maple Grove, MN: JAM Press.
- Raudenbush, S.W. y Bryk, A.S. (2002). *Hierarchical Linear Models*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ray, A. (2006). School Value Added Measures in England: A Paper for the OECD Project on the Development of Value-Added Models in Education System. London: Department for Education and Skills. Disponible en: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RW85.pdf>

- Sanders, W. L. y Horn, S. P. (1994). The Tennessee Value Added Assessment System (TVAAS): Mixed-model methodology in educational assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8, 299-311.
- Singer, J. D. y Willett, J. B. (2003). *Applied longitudinal data analysis: Modeling change and even occurrence*. New York: Oxford University.
- Stevens, J. y Zvoch, K. (2006). Issues in the implementation of longitudinal growth models for student achievement. En R. W. Lissitz, *Longitudinal and Value Added Models of Student Performance* (pags. 170-209). Maple Grove: JAM Press.
- Thum, Y. M. (2009). No Child Left Behind: Retos metodológicos y recomendaciones para la medida del progreso anual adecuado. *Revista de Educación*, 348, 67-90
- Zvoch, K. y Stevens, J. J. (2003). A multilevel, longitudinal analysis of middle school math and language achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 11 (20).
- Zvoch, K. y Stevens, J. J. (2006). Successive Student Cohorts and Longitudinal Growth Models: An Investigation of Elementary School Mathematics Performance. *Education Policy Analysis Archives*, 14 (2), Consultado en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v14n2/>

EDUCACIÓN EN VALORES: BUENAS PRÁCTICAS Y EFICACIA ESCOLAR³

AZKARATE MORALES, Ander

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Donostia-San Sebastián (España)

ander.azkarate@ehu.eus

Resumen

El objetivo principal del proyecto es proporcionar evidencias acerca de los vínculos entre la educación en valores (EV) y la calidad de la enseñanza, concluyendo con unas buenas prácticas de intervención basadas en el análisis de centros de Educación Primaria (EP) de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) de diferente nivel de eficacia escolar, empleando como criterio las puntuaciones obtenidas en cinco ediciones de las Evaluaciones Diagnósticas (ED), considerando centros de alta eficacia aquellos cuya puntuación media obtenida es superior a la esperable teniendo en cuenta el efecto de una serie de variables contextuales. El presente artículo se centra en los resultados obtenidos en la primera de cinco fases cuyo objetivo es analizar cómo percibe el futuro profesorado la EV, así como su presencia en los planes de estudio del Máster de Secundaria. Se analizan 41 planes de estudio de universidades en las que se imparte el Máster y se aplica un cuestionario a 70 estudiantes del mismo. Los resultados muestran una presencia limitada del contenido de EV en dichos estudios, concluyendo que hay una notable sensibilización hacia el tema por parte de la muestra, aunque con un bajo nivel de conocimiento.

Abstract

The main objective of this work is to identify the relation between values education (VE) and the school effectiveness, concluding with good intervention practices based on the analysis of primary schools from the Basque Country with different level of effectiveness. The scores obtained in five editions of the Diagnostic Evaluations are used as yardstick, considering that schools of high effectiveness are those whose achieved score is higher than expected, taking

³ Contrato Predoctoral [PRE-2016-1-0298] concedido en la Convocatoria de Ayudas para el Programa Predoctoral de Formación de Personal Investigador No Doctor 2016-2017, financiado por el Gobierno Vasco.

into account the effect of contextual variables. The present article focuses on the results obtained in the first of five phases, whose objective is to analyze how future teachers perceives the VE, as well as their presence in the curriculum of the Master of Secondary. 41 study plans of universities where the Master is taught were analyzed and a questionnaire was applied to 70 students of the same. The results show a limited presence of VE in these studies, concluding that there is a notable awareness of the topic, although with a low level of knowledge.

Palabras clave

Eficiencia de la educación, Sistema de valores, Enseñanza primaria, Enseñanza secundaria, Formación.

Keywords

Educational efficiency, Value systems, Primary education, Secondary education, Formation.

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El movimiento de eficacia escolar se ha preocupado por conocer qué hace que una escuela sea eficaz, entendiendo como tal aquella que consigue el desarrollo integral de todo el alumnado más allá de lo que sería esperable, teniendo en cuenta la situación socioeconómica de las familias y su rendimiento previo (Murillo, 2005). Según Barba (2007) es posible establecer la relación directa entre los valores y la eficacia escolar ya que ésta se corresponde con el desarrollo personal, con las funciones de cambio social así como la promoción de justicia y equidad que tiene el centro escolar.

El presente proyecto se enmarca dentro de una investigación que se está llevando a cabo en la CAPV y que lleva por título “Estudio longitudinal y contextualizado de centros escolares de muy alta y muy baja eficacia. Diseño de acciones de mejora escolar”. El grupo, dirigido por Luis Lizasoain (UPV/EHU), está identificando y analizando las buenas prácticas de centros escolares en relación a los resultados obtenidos por los centros de la CAPV en las ED. Se consideran centros de alta eficacia aquellos cuya puntuación media obtenida es superior a la esperable una vez detraído el efecto de las variables contextuales disponibles (Joaristi, Lizasoain y Azpillaga, 2014). En palabras de Lizasoain y Angulo (2014) la finalidad de la investigación es elaborar un “catálogo de buenas prácticas es que pueda ser una herramienta útil a la hora de diseñar y poner en marcha acciones y programas de mejora de todos los centros escolares de la CAPV” (p.18).

Por lo tanto, lo que pretende este proyecto es conocer cómo la EV contribuye a los buenos resultados obtenidos por los centros de alta eficacia escolar, además de intentar dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿Son los centros de alta eficacia igualmente eficaces en el desarrollo de valores de su alumnado?, ¿Cómo es la metodología específica para educar en

valores en estos centros?, ¿Utilizan los centros de baja eficacia escolar proyectos específicos de EV?.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Vivimos en una época en la que se debe avanzar hacia un modelo social diferente (Feixa, 2006), y es que trabajos como el de Berríos y Buxarrais (2013), que afirman que algunas de las características más destacadas de la sociedad actual son el individualismo, el consumismo, el distanciamiento en las comunicaciones entre la familia y sus hijos/as y el escaso tiempo libre de muchas familias, dejan patente la necesidad de hacerlo. García y Mínguez (2011) hablan de la existencia de una crisis de valores en los jóvenes y el Ararteko (2009) concluye con la necesidad de impulsar, por parte del sistema educativo, vías de formación en la EV, ya que la mayor parte de la responsabilidad recae sobre los centros escolares (Berríos et. al, 2013).

Law (2006) recoge que la educación en valores es efectiva no sólo para la construcción del carácter del alumnado, sino que también ayuda a la mejora del rendimiento académico, afirmación que comparten otros autores como Elias et al. (1997), Benninga, Berkowitz, Kuehn, & Smith (2003) o Esquith (2003).

Lovat y Toomey (2007) plantean la relación entre la EV y la enseñanza de calidad como una "doble hélice", sugiriendo una particular relación de interdependencia entre dos entidades separadas. Es aquí donde esta sinergia debe ser considerada rentable, tanto en términos de la efectividad de la EV en cualquiera de sus formas, como también en términos del mayor enriquecimiento de la propia enseñanza de calidad (Lovat & Clement, 2008).

Las principales evidencias de que la EV tiene un efecto positivo se encuentran en: la actitud académica del alumnado, el ambiente escolar, las relaciones entre alumnado y profesorado, el bienestar general y la participación de las familias (Lovat, Toomey, Dally & Clement, 2009).

Existen muchos factores que influyen en el proceso de desarrollo moral del alumnado, y el profesorado es una pieza clave en el mismo (Briones, Gómez y Palomera, 2015). Lovat et al. (2009) señalan que además, para que la EV provoque un cambio positivo en la práctica del profesorado, en la respuesta del alumnado y tenga una repercusión positiva en la calidad de enseñanza, se debe cumplir, entre otras, el hecho de que el personal se esfuerce por ejercer de "modelo" y demostrar los valores en las interacciones diarias con el alumnado, además de contar con unas nociones teóricas al respecto. Mendoza (2005) se refiere al docente como "formador en valores", haciendo especial hincapié en sus funciones: pedagógica (académica) y social (valores), destacando la importancia de que tenga conciencia de su propia escala de valores, base de su identidad y presente en cada momento de su enseñanza.

HIPÓTESIS

- La EV y la enseñanza de calidad están estrechamente vinculadas.
- Los centros de alta eficacia también lo son en las buenas prácticas en la EV.

- En los centros de alta eficacia hay mayor acuerdo entre la comunidad educativa sobre cuáles son los valores en los que se educa.

- Los objetivos que se persiguen en la EV son diferentes en función del nivel de eficacia de los centros.

OBJETIVOS

La finalidad de este proyecto es proporcionar evidencias acerca de los vínculos entre la EV, la calidad de la enseñanza y la mejora y eficacia de los centros escolares, proponiendo una serie de buenas prácticas que sirvan de orientación a los centros escolares.

Los objetivos del presente trabajo son:

- Proporcionar datos cuantificables y defendibles acerca de los vínculos entre las prácticas de la EV y resultados de la enseñanza de calidad.

- Indagar sobre los conocimientos que futuros profesionales de la enseñanza tienen sobre la EV.

- Analizar el nivel de concordancia-discrepancia existente entre los miembros de la comunidad educativa en el ámbito del desarrollo de valores educativos.

- Medir la similitud entre los valores que se pretenden desarrollar en centros educativos de la CAPV en función de su nivel de eficacia y en función de otras características (red, ISEC...).

- Analizar los tipos de metodologías de EV en los centros educativos de la CAPV en función de su nivel de eficacia y otras características (red, ISEC...).

- Comparar los valores que desarrolla el alumnado para identificar especificidades de género.

METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

La presente investigación es descriptiva, orientada a describir detallada y exhaustivamente fenómenos en uno o más momentos del tiempo (Queceda y Castaño, 2002).

Se propone un diseño de investigación mixto dividido en cinco fases relacionadas entre sí:

- Primera fase. Estudio para analizar el conocimiento y las creencias del alumnado del Máster de Secundaria (MFPS/BBLH) en torno a la EV. Además se analiza el lugar que ocupa la EV en dichos estudios.

- Segunda fase. Análisis descriptivo para conocer si miembros de la comunidad educativa consideran que la EV es un factor relevante en la eficacia escolar del centro.

- Tercera fase. Descripción de las creencias que diferentes integrantes de la comunidad educativa tienen acerca de la EV, así como las metodologías que se emplean.

- Cuarta fase. Analizar si centros de alta eficacia escolar obtienen altos resultados en la Competencia Social y Ciudadana.

- Quinta fase. Estudio de casos de centros escolares.

Muestra

- F1. 70 estudiantes del MFPS/BBLH de los tres campus de la UPV/EHU.
- F2. 30 inspectores/as educativos/as y 30 equipos directivos de los centros de la CAPV seleccionados.
- F3. La estimación de esta muestra dependerá de los centros escolares que acepten participar, teniendo en cuenta que de cada centro se obtendría información de tutores/as de los tres últimos cursos de EP y las familias del alumnado de esos mismos cursos. Por ahora colaboran 24 docentes y 480 familias de 4 centros.
- F4. Datos obtenidos en la Competencia Social y Ciudadana (ED) de 30 centros de EP de la CAPV.
- F5. Para el estudio de casos se contará con la participación de al menos 2 centros escolares.

Procedimiento

A continuación se describen las 5 fases del proyecto en las que se ha tenido en cuenta el protocolo establecido por el Comité Ético de la UPV/EHU:

- F1. El alumnado del Máster de los tres campus cumplimentó la adaptación del cuestionario de Survey of community views on values (Zbar, Brown, Bereznicki & Hooper, 2003). Una vez recopilados los datos se utilizó el software SPSS para analizar los datos cuantitativos y el NVIVO para los datos cualitativos.
- F2. Se han realizado entrevistas semiestructuradas a inspección y a equipos directivos, así como el cuestionario que ha cumplimentado el profesorado.
- F3. Se cuenta con los centros de la fase previa que acepten realizar un análisis más detallado de la EV que llevan a cabo. Dicho análisis consiste en la cumplimentación de un cuestionario por parte de tutores/as de EP y las familias del alumnado, cuestionario formado por ítems del aplicado en la primera fase y la adaptación de del “Sistema de Indicadores del grado de desarrollo de hábitos y valores” elaborado por el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (Abad y Moreno, 2015).
- F4. Se analizarán los resultados obtenidos por los centros en la Competencia Social y Ciudadana en las ediciones del 2009 y 2010 de la ED.
- F5. Estudio exhaustivo de la metodología de EV que ofrecen centros escolares que perciben un alto nivel de eficacia en la misma. Se llevará a cabo el análisis de la documentación que haga referencia a la EV del centro (Proyecto de Centro, Plan de Mejora, etc.), diversas sesiones de observación en el aula y otros espacios del centro (patio, comedor, etc.) y cuestionarios al alumnado durante 30 minutos en el aula, de forma online.

RESULTADOS OBTENIDOS

Los resultados obtenidos hasta la fecha hacen referencia a la primera fase, el estudio sobre la percepción que el futuro profesorado de secundaria tiene en torno a la EV.

Se observa que en los 41 planes de estudio que se han analizado, el concepto “valores” aparece repetido 342 veces, lo que correspondería a un 0.06% del total, mientras que otros conceptos como “materia(s)” (2061 veces, 0.36%), “ciencias” (879 veces, 0.15%) o “física” (593 veces, 0.10%) son referidos en más ocasiones (destacar que los dos últimos son dos conceptos que no aparecen en la orden que regula el Máster). Por otra parte, en relación a las creencias que tiene el futuro profesorado sobre este tema, se comprueba que:

- El nivel medio de conocimiento sobre EV percibido por el alumnado del Máster de Secundaria es de 4.91 sobre 10 (*D.T.*=1.83). El alumnado admite que no conoce una metodología adecuada para educar en valores (*M*=2.38; *D.T.*=1.059) y cree que en el Máster que está cursando deberían estudiarse aspectos concretos de este tema (*M*=4.16; *D.T.*=.933).

- Según el alumnado del Máster de Secundaria, los principales valores que la escuela debería fomentar son, en este orden, la “Responsabilidad” (82.6%), la “Empatía” (81.2%) y la “Tolerancia” (78.3%), en comparación con los “Valores religiosos” (1.4%), los “Valores Económicos” (1.4%), el “Honor” (4.3%) o la “Competitividad (4.3%) que son los menos señalados.

- Los valores que el futuro profesorado de Secundaria considera más relevantes en lo que ellos definen como docente “ideal” son la “Creatividad” (45.71%), “Motivación” (34.28%), el “Conocimiento de la materia” (25.71%) y “Cercanía” (24.78%). De cerca les sigue la “Comunicación” (20%), “Inclusión” (18.57%) y “Respeto” (18.57%).

El proceso de la investigación avanza y en la actualidad se están llevando a cabo los análisis pertinentes de la segunda y tercera fase.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Por una parte, se ha conseguido hacer una planificación del proyecto de tesis doctoral, estableciendo una serie de objetivos y procedimientos a cada una de las fases que se plantean.

Por otra, en relación a la primera fase del proyecto, se concluye que hay presencia de la EV en la mayoría de planes de estudio del MFPS que se han analizado, pero es son limitadas y muy ceñidas a la legislación que regula estos estudios (Houston, 1990).

Asimismo, se constata la importancia de las creencias que tiene el profesorado en esta área, concluyendo además que el futuro profesorado considera muy relevante la EV para la etapa de Secundaria pero creen que el conocimiento que tienen sobre cómo hacerlo es escaso tal y como se ha señalado en otros trabajos (Zbar et. al, 2003; Briones et. al, 2015), datos que confirman la necesidad de incorporar en el plan de estudios del Máster nuevos contenidos relativos a la EV (Buxarrais, 2000; Hoyos y Martínez, 2004).

Respecto a las estrategias o metodologías de EV que emplearía el futuro profesorado de Secundaria destacan el “trabajo en grupo”, “contacto con la realidad”, “debates”, “reflexiones”... estrategias relacionadas con una visión más constructivista (Thornberg & Oguz, 2013).

Se encuentran resultados que reflejan una tendencia hacia una actuación estereotípica de los géneros en la elección de valores más importantes a fomentar en el alumnado de Secundaria, lo que vendría a corroborar conclusiones como la de Pastor y Marrucci (2015) que afirman la existencia de diferencias en función del sexo y la percepción de valores y estereotipos de género.

Las conclusiones generales de la presente fase sirven para considerar como útil la adaptación del instrumento y para confirmar la importancia de la EV en el sistema educativo actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, A. J., y Moreno, Á. S. (2015). Hábitos y valores: un área de mejora para los centros. *Participación educativa*, 4(6), 81-90.
- Ararteko (2009). *Transmisión de valores a menores*. Vitoria-Gasteiz: Ed. Ararteko.
- Barba, B. (2007). Valores, formación moral y eficacia escolar. Una revisión de la investigación educativa en México. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5), 32-36.
- Benninga, J., Berkowitz, M., Kuehn, P., & Smith, K. (2003). The relationship of character education implementation and academic achievement in elementary schools. *Journal of Research in Character Education*, 1 (1), 19-32.
- Berriós, L., y Buxarrais, M. R. (2013). EV: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes. *Educación y Educadores*, 16 (2), 244-264.
- Briones, E., Gómez, A., y Palomera R. (2015). La formación en valores en el EESS: propuesta de instrumento, medio y técnicas de evaluación. En González, N., Salcines, I., & García, E. (coord.) *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida en docencia: El papel de las nuevas tecnologías* (pp. 215-234). Santander: Editorial Universidad Cantabria.
- Buxarrais, M. R. (2000). La formación del profesorado en educación en valores: propuesta y materiales. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Esquith, R. (2003). *There are no shortcuts*. New York: Pantheon Books.

- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (2), 1-18.
- García, A. y Mínguez, R. (2011). Los límites de la EV cívicos: Cuestiones y propuestas pedagógicas. *Educación XXI*, 14 (2), 263-285.
- Houston, R. (1990). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Hoyos, G. y Martínez, M. (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Jefatura del Estado Español (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (04/05/2006), nº 106, referencia 2006/7899, 17158-17207.
- Joaristi, L., Lizasoain, L. y Azpillaga, V. (2014). Detección y caracterización de los centros escolares de alta eficacia de la Comunidad Autónoma del País Vasco mediante Modelos Transversales Contextualizados y Modelos Jerárquicos Lineales. *Estudios sobre Educación*, 27, 37-61.
- Law, S. (2006). *The war for children's minds*. Abingdon: Routledge.
- Lizasoain L., y Angulo A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados. *Participación educativa*, 3(4), 17-28.
- Lovat, T., Toomey, R., Dally, K., & Clement, N. (2009). Project to test and measure the impact of values education on student effects and school ambience. Newcastle: University of Newcastle.
- Lovat, T., & Clement, N. (2008). Quality teaching and values education: Coalescing for effective learning. *Journal of Moral Education*, 37(1), 1-16.
- Lovat, T., & Toomey, R. (2007). The 'double helix' relationship between quality teaching and values education: Emerging issues for teacher educators. *Report on the research undertaken by the Australian Council of Deans of Education for the Department of Education, Science and Training as part of its Values Education Partnerships Project*. Melbourne: Curriculum corporation.
- Mendoza, J. (2005). El profesor y la formación valórica. Reflexiones y aportes. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (46), 61-71.
- Murillo, J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Pastor, L., y Marrucci, C. (2015). Valores y estereotipos de género presentes en adolescentes italianos y españoles. *Investigar con y para la sociedad*, 1, 443-454.
- Queceda, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, 14, 1-27.
- Secretaría de Estado de Educación (1994). *Resolución de 7 de septiembre de 1994 de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la EV en las actividades educativas de los centros doce*. BOE (23/09/1994), nº 228, referencia 1994/20935, 29262-29265.

- Thornberg, R. y Oguz, E. (2013). Teachers views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59, 49-56.
- Zbar, V., Brown, D., Bereznicki, B., & Hooper, C. (2003). *Values education study: Final report*. Melbourne: Curriculum corporation.

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO.

GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Diego

VIEIRA, María José

VIDAL, Javier

Universidad de León

León (España)

diego.gonzalez@unileon.es

Resumen

Como consecuencia del nuevo Programa de Doctorado en Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de León, se han iniciado dentro del grupo de investigación de Evaluación y orientación Educativa (EVORI), varios estudios sobre niveles educativos de Educación Primaria (EP) y secundaria vinculados al campo de la política educativa. Esta tesis doctoral nace como parte de uno de estos estudios centrados en la etapa de la educación obligatoria. El objetivo se centra en conocer desde la perspectiva del profesorado, padres, alumnado y orientadores, los factores que están llevando a los estudiantes a obtener un bajo rendimiento durante la transición de la EP a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y su vinculación con el abandono escolar temprano, con el fin de realizar propuestas para la mejora del rendimiento académico. La metodología que se utilizará en esta tesis será fundamentalmente de encuesta. Hasta el momento se ha realizado un primer estudio de revisión y se pretende continuar con este proyecto dando respuesta a los objetivos específicos planteados. Las conclusiones deben llevar a abordar el problema desde todas las perspectivas posibles, a fin de generar la respuesta más ajustada.

Abstract

As a result of the new Doctoral Program in Psychology and Educational Sciences of the University of León, within the Educational Evaluation and Guidance research group, several studies have been initiated on educational levels of Primary and Secondary Education, linked

to the field of educational policy. This doctoral thesis was born as part of one of these studies, focused on the stage of compulsory education. The objective is to know from the perspective of teachers, parents, students and counselors, the factors that are leading students to achieve poor academic performance during the transition from Primary Education to Secondary Education, as well as their link with early school leaving. The purpose is to make proposals for the improvement of academic performance. The methodology to be used in this thesis will be fundamentally survey. So far, a first review study has been carried out and it intends to continue with this project, responding to the specific objectives proposed. The conclusions should lead to addressing the problem from all possible perspectives, in order to generate the most accurate response.

Palabras clave

Abandono, repetición, educación secundaria y fracaso escolar

Keywords

Dropout, repetition, secondary education and academic failure

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Uno de los grandes avances en materia educativa radica en que, en la actualidad, en el sistema educativo, se está tratando de consolidar la igualdad de oportunidades ante la educación, teniendo en cuenta una libertad de enseñanza mucho más enriquecedora. No obstante, el desempleo familiar así como la falta de recursos económicos están produciendo un obstáculo importante al tener en cuenta su estrecha vinculación con el abandono escolar temprano (Boles, 2011; De Witte, Cabus, Thyssen, Groot, & van den Brink, 2013). Este hecho preocupa especialmente a las políticas europeas que conciben la educación como una forma de inversión en el capital humano, al vincular el nivel de formación al resultado de productividad, siendo el principal medio para asegurar la posición económica mundialmente deseada por la Unión Europea (UE) (Gillies & Mifsud, 2016).

Otro de los problemas que está especialmente vinculado al abandono escolar temprano se encuentra en el elevado porcentaje de alumnado que repite curso con la transición a la ESO. Gran parte de autores consultados coinciden en señalar que dicha transición supone un efecto negativo en un elevado número de estudiantes (Adeyemo, 2005; Castro et al., 2010; Monarca, Rappoport, y Sandoval, 2013). El efecto de la repetición de curso está generando importantes desajustes en el sistema educativo, siendo uno de los más preocupantes el abandono escolar temprano (Bowers, Sprott, & Taff, 2013; De Witte et al., 2013; Ekstrand, 2015). Las políticas educativas en algunos países de la UE, como por ejemplo: Francia, Letonia, Austria, Portugal,

Rumania o Eslovenia han tratado de reducir esta medida al corroborar que apenas existe mejoría en el rendimiento escolar y que, además, aumentan las posibilidades de abandonar de forma prematura el sistema educativo (European-Commission, EACEA, Eurydice, & Cedefop, 2014).

Como consecuencia del nuevo Programa de Doctorado en Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de León, se han iniciado dentro del grupo de investigación varios estudios sobre niveles educativos de EP y ESO vinculados al campo de la política educativa, área en la que ha venido trabajando el grupo de investigación EVORI desde sus inicios. Si bien es cierto que el grupo ha desarrollado su actividad investigadora principal en el nivel de la Educación Superior, siempre ha mantenido vínculos en los ámbitos de la evaluación y la orientación en todos los niveles. Pero el impulso dado por el diseño del nuevo programa de doctorado ha aconsejado ampliar los niveles educativos objeto de análisis. En este marco se encuadra el proyecto que aquí se presenta.

Desde el punto de vista de la temática, el proyecto se incorpora al conjunto de análisis que se están realizando sobre los problemas de rendimiento educativo en las fases de transición entre etapas educativas (primaria-secundaria y secundaria-universidad), junto con el análisis del impacto que los estudios internacionales de evaluación tienen sobre las decisiones que dentro del sistema educativo se están tomando.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

El abandono escolar temprano es uno de los problemas más importantes con los que cuenta el mundo contemporáneo. Este tema suscita un importante interés a nivel mundial ya que las preocupaciones de una baja formación educativa se están viendo reflejadas tanto social como económicamente. Este hecho está llevando a las políticas educativas a crear estrategias lo más eficaces y eficientes posibles con el fin de aminorar esta situación (European-Commission et al., 2014).

Las principales preocupaciones sobre el desempleo y el nivel de pobreza han conducido a un objetivo común entre los diferentes países de la UE: reducir la tasa de abandono escolar por debajo del 10 % para el año 2020 (European-commission, 2016).

A pesar de todas estas medidas, España, no se encuentra en una buena posición para conseguir dicho objetivo, debido a su alta tasa de abandono escolar temprano; no obstante, como objetivo nacional para 2020 se ha propuesto reducir esta tasa en un 15% (Ruiz, De Esteban, Sancho, y Santín, 2015). Esta reducción se está viendo afectada de forma positiva ya que, en los últimos diez años se situaba con un índice de abandono escolar temprano del 30.3% frente al 21.9% de los últimos datos disponibles en EUROSTAT del año 2014, por lo que se pueden observar notables mejorías (EUROSTAT, 2016).

Los datos publicados por el Ministerio de Educación indican que a medida que el alumnado va

avanzando en los cursos, el fracaso escolar aumenta (MECyD, 2016). Al finalizar la EP (12 años), el estudiante comienza a sufrir de forma más usual este fracaso. Los datos de la Oficina Europea de Estadística (EUROSTAT) en el 2009, indican que la tasa de alumnado repetidor en España era la más elevada de todos los países de la UE, siendo tres veces superior a la media, a pesar de estar intentando luchar para prevenir este porcentaje elevado de fracaso escolar, tomando medidas para favorecer las transiciones entre etapas (Pereda, Actis, y Prada, 2013). Otra de las preocupaciones clave que se refleja en este estudio es la forma en que el profesorado y los departamentos de orientación (DO), en especial el orientador educativo, tienen de enfrentarse a este problema. El trabajo en equipo, la participación en reuniones con el profesorado y las familias, el no caer en la desmotivación que pueda llevar a un aislamiento profesor-alumno, pueden ser claves en el éxito académico (Martínez, Krichesky, y García, 2010). Por otra parte, según los datos proporcionados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2014), la formación que el profesorado de secundaria recibe en pedagogía y preparación práctica (44,3% y 44,0% respectivamente), en comparación con el contenido en la propia materia que imparten (64,5%), podría ser un factor importante e influyente para el alumnado que viene de una etapa donde el profesorado tiene una mayor formación pedagógica (Larrosa, 2009). Es por ello que la figura del orientador debería cobrar un papel importante en el centro educativo, sin embargo, existen estudios que demuestran que éste se está viendo desvinculado de su objetivo fundamental debido a la falta de información sobre cuáles son sus verdaderas funciones, realizando a menudo, labores administrativas, cuidados en las aulas, entre muchas otras de índole parecida que hacen que no tenga tiempo para desempeñar sus funciones y roles como agente interno en el centro educativo, informando y formando tanto al alumnado como al profesorado, lo que podría estar repercutiendo en el éxito académico del alumno que se acaba de incorporar en la ESO (Martínez et al., 2010).

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Conocer desde la perspectiva del profesorado, padres, alumnado y orientadores, los factores que están llevando a los estudiantes a obtener un bajo rendimiento durante la transición de la EP a la ESO y su vinculación con el abandono escolar temprano, con el fin de realizar propuestas para la mejora del rendimiento académico.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo 1: a) Conocer los factores que influyen en el abandono escolar temprano (estudio en revisión). **b)** Elaborar, con los factores analizados, un cuestionario que identifique al alumnado en riesgo de abandono.

Objetivo 2: Analizar por qué se está produciendo un porcentaje elevado de alumnado

repetidor o con bajo rendimiento académico durante la transición de la EP a la ESO desde la perspectiva del alumnado, el profesorado y sus familias, contrastando esta información con los obtenidos en investigaciones previas.

Objetivo 3: Analizar las actuaciones que se están desarrollando por parte de los orientadores en los colegios de EP, atendidos por Equipos de Orientación Educativa y psicopedagógica (EOEP) y en los Institutos de ESO, con DO para reducir el bajo rendimiento que se produce durante la transición a secundaria y, qué propuestas serían convenientes llevar a cabo para solucionar este problema tanto por parte del profesorado de EP y ESO como por parte de los EOEP y DO.

METODOLOGÍA

La **metodología** que se utilizará en este estudio será fundamentalmente de encuesta.

Inicialmente se realizará una revisión sobre las investigaciones acerca del tema a analizar. La búsqueda se realizará principalmente en las bases de datos internacionales como ERIC, SCOPUS o WEB of SCIENCE, que darán acceso a las principales revistas científicas de educación.

La **muestra** del primer estudio, que identificará a los alumnos en riesgo de abandono, se centrará en el alumnado de educación obligatoria. Para los estudios posteriores la muestra irá dirigida al último curso de EP y primer curso de ESO, así como al profesorado que imparta docencia en dicha etapa. Además, se contará también con los EOEP y DO y los familiares de los alumnos.

Para los estudios a realizar se recogerá información a través de cuestionarios y encuestas dirigidos al profesorado, alumnado y familias. Asimismo, se recogerá información de los EOEP y de los DO con el fin de poder detectar las principales causas que puedan producir el bajo rendimiento académico en el primer curso de la ESO.

Una vez seleccionados los centros educativos se administrarán los correspondientes cuestionarios y encuestas para posteriormente analizar los datos que nos permitan extraer conclusiones.

Medios y recursos materiales disponibles

Los medios y recursos materiales disponibles para el desarrollo de la tesis doctoral, facilitados por el grupo EVORI son:

- Equipo informático
- Software ofimático (MS Office) y estadístico (SPSS y NVivo)
- Equipamiento bibliográfico y acceso a bases de datos y motores de búsqueda documental
- Material de oficina

- Material fungible

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

Resultados obtenidos

Hasta el momento se ha realizado un primer estudio de revisión, enviado a la revista “Educational Research Review” el cual se encuentra en estado de revisión. En este estudio se analizaron todos los factores que influyen en el abandono escolar temprano. Se encontraron un total de 124 factores divididos en 4 grupos: individuales, familiares, sociales y académicos. De los 124 factores encontrados, 42 pertenecieron al grupo de los factores individuales, 40 al de los académicos, 30 al de familiares y 12 al de los sociales. El resultado final cubre un período de los últimos cien años que abarca más de 2000 artículos sobre los factores que influyen en el abandono escolar.

Resultados esperados

Se pretende continuar con esta tesis doctoral dando respuesta a los objetivos específicos planteados. Se espera poder realizar un cuestionario, con el conjunto de los 124 factores analizados para poder determinar la frecuencia con la que se repiten estos factores en función del contexto en el que se aplique. También se espera poder encontrar soluciones al elevado número de alumnado repetidor durante la transición a secundaria así como propuestas efectivas para ayudar a los DO y EOEP en la mejora de la transición a la ESO, con el fin último de prevenir en el abandono escolar temprano.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La importancia de poder contar con la documentación científica que permita conocer, de forma exhaustiva, los factores que están llevando a los estudiantes a obtener un bajo rendimiento durante la transición a la ESO así como su vinculación con el abandono escolar temprano, es fundamental si se pretende indagar en la raíz del problema y aportar soluciones eficaces y eficientes. Hasta ahora, un aspecto importante de las investigaciones había sido estudiar un factor o conjunto de factores que pueden influir en el estudiante que abandona sus estudios de forma temprana o, analizar alguna de las causas que llevan a los estudiantes a obtener un bajo rendimiento o a repetir curso durante la transición a la ESO. Esta tesis va un paso más allá; su complejidad radica en profundizar en todos los factores que pueden influir en el alumno que abandona sus estudios de forma temprana, así como todos los factores que están haciendo que un alumno pueda repetir o tener un bajo rendimiento académico. Realizar un cuestionario partiendo de los factores estudiados hasta ahora para conocer aquellos que más influyen, en función del contexto, en el estudiante que abandona, está en riesgo de hacerlo o repite curso con la transición a la ESO, es una solución muy útil para realizar un buen diagnóstico y ayudar a prevenir esta realidad.

Es necesario abordar el problema desde todas las perspectivas posibles, a fin de generar la respuesta más ajustada. Como consecuencia, las medidas y soluciones adoptadas en un caso particular deben tener en cuenta un amplio diagnóstico de las posibles causas, en lugar de concentrarse en causas más cercanas.

Por otro lado, analizar las actuaciones que se están desarrollando por parte de los profesionales de la educación así como generar propuestas que mejoren la práctica, ya sea mediante herramientas que ayuden a identificar al alumnado en riesgo o, mediante diferentes programas específicos, será un pilar fundamental para ayudar a prevenir el abandono escolar temprano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adeyemo, D. A. (2005). El efecto amortiguador de la inteligencia emocional sobre la adaptación de estudiantes de educación secundaria en transición. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(6), 79–90.
- Boles, D. B. (2011). Socioeconomic status, a forgotten variable in lateralization development. *Brain and Cognition*, 76(1), 52–57. <http://doi.org/10.1016/j.bandc.2011.03.002>
- Bowers, A. J., Spratt, R., & Taff, S. A. (2013). Do We Know Who Will Drop Out? A Review of the Predictors of Dropping out of High School: Precision, Sensitivity, and Specificity. *The High School Journal*, 96(2), 77–100. <http://doi.org/10.1353/hsj.2013.0000>
- Castro, M., Ruiz, L. S., León, A. T., Fonseca, H., Díaz, M., y Umaña, W. (2010). Factores académicos en la transición de la primaria a la secundaria: motivación, rendimiento académico y disciplina. *Actualidades Investigativas En Educación*, 10(3), 1–29.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>
- Ekstrand, B. (2015). What it takes to keep children in school: a research review. *Educational Review*, 67(4), 459–482. <http://doi.org/dx.doi.org/10.1080/00131911.2015.1008406>
- European-Commission (2016, January 11). Europe 2020 targets- European Commission [EUROPE 2020]. Retrieved from http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_en.htm
- European-Commission, EACEA, Eurydice, & Cedefop. (2014). Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe. Strategies, Policies and Measures. Luxembourg.
- EUROSTAT. (2016, November 2). Glossary: Early leaver from education and training - Statistics Explained. Retrieved from http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early_leaver_from_education_and_training
- Gillies, D., & Mifsud, D. (2016). Policy in transition: the emergence of tackling early school leaving (ESL) as EU policy priority. *Journal of Education Policy*, 31(6), 819–832.

<http://doi.org/10.1080/02680939.2016.1196393>

- Larrosa, M. F. (2009). Los deberes y derechos del profesorado en las enseñanzas de Grado para la profesión regulada de maestro. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 61(4), 63–78.
- Martínez, C. A., Krichesky, G. J., y García, A. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, (54), 107–122.
- MECyD. (2016). Sistema estatal de indicadores de la educación. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Subdirección General de Estadística y Estudios. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Monarca, H., Rappoport, S., y Sandoval, M. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista de Investigación En Educación*, 3(11), 192–206.
- OCDE. (2014). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2014. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pereda, C., Actis, W., y Prada, M. Á. (2013). *La juventud ante su inserción en la sociedad. Actitudes y demandas respecto a la escuela*. Madrid: Asociación de Sociología de la Educación (ASE).
- Ruiz, M. A., De Esteban, M., Sancho, M. Á., y Santín, D. (2015). *Indicadores básicos sobre el estado del sistema educativo español*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces S.A.

FACTORES ASOCIADOS AL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESTUDIOS DE GRAN ESCALA EN CASTILLA Y LEÓN Y ANDALUCÍA.

LAHOZ LORENZO, Paula María

RODRÍGUEZ CONDE, María José

OLMOS MIGUELÁÑEZ, Susana

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca

Salamanca, España

{pauleta; mjrconde; solmos@usal.es}

Resumen

En este estudio se analizan los factores de contexto asociados a la escuela en relación al rendimiento académico de los estudiantes de 4º ESO en centros de Andalucía y Castilla y León. La muestra de centros escolares se hace a partir de los resultados de las pruebas PISA 2015, detectando los de mayor y menor eficacia en el desarrollo de competencias básicas e informacionales. La evaluación del rendimiento medio de las escuelas en relación con el rendimiento académico de los estudiantes se analiza mediante el uso de un enfoque mixto, dado que la realidad del sistema educativo en general y de las escuelas en particular es compleja, variada y asociada a múltiples factores. Primero se aborda mediante el uso de modelos jerárquico-lineales, accediendo así a un mejor resultado en el uso de variables de naturales multivariada y anidada que ayuden a hacer una estimación más ajustada de la aportación de los centros educativos a la formación de los estudiantes, eliminando la influencia causada por variables contextuales tales como el índice socio-económico y cultural, la nacionalidad, la titularidad del centro, etc. Con este estudio se pretende llegar a unos resultados que sirvan para implementar acciones de mejora e innovación para los principales agentes de influencia en las escuelas, principalmente en la formación de los docentes.

Abstract

The main aim of this paper is to examine the effect of school variables on the PISA results of the Spanish students in the high school of Andalusia and Castilla y León. The sampling of high school will be selected based on the results of PISA 2015. They will selected those high schools that obtain best and worse results of student's academic achievement. The empirical analysis is based on the application of multilevel regression techniques on data from OECD PISA-2015. To do this, it has removed the influence of the family or personal variables. This study is seeking to be useful in the evaluation of educational systems. It is to implement actions of improvement and innovation for those main agents educational in the context of high school.

Palabras clave

Rendimiento académico, valor añadido, factor escuela, evaluación educativa.

Keywords

Academic achievement, value added, school variables, evaluation of educational systems.

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El presente plan de investigación tiene como motivación el interés de desarrollar estrategias para profundizar en nuevos mecanismos en el desarrollo de la educación, basándose en el círculo evaluación-formación-innovación como un eje esencial para el avance en las sociedades democráticas. Se plantea como un compromiso con el estudio de la calidad en la Educación Secundaria, dando pasos en el conocimiento e impacto de las competencias básicas, analizando los efectos de las mismas sobre el propio rendimiento académico de los estudiantes (entendido como competencia del estudiante en matemáticas, lectura y ciencias). De este modo, el proyecto presenta un enfoque mixto basado inicialmente en un análisis estadístico multivariado del rendimiento de estudiantes y centros educativos a partir de las pruebas PISA y los cuestionarios de contexto asociados, para posteriormente estudiar el funcionamiento de los centros con un desempeño elevado de cara a diseñar e implementar acciones formativas e innovadoras concretas en centros con niveles de desempeño menos satisfactorios. En este estudio se considera de gran relevancia otros estudios que han indagado en el estudio de las características de dos grupos de estudiantes que son de gran prioridad en la política educativa de nuestro país: los alumnos en riesgo de fracaso escolar y los alumnos con resultados de excelencia educativa según el criterio PISA (Cordero, Manchón y Simancas, 2012, p.73).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

En las últimas décadas la Ciencia Educativa ha visto incrementada la producción de estudios relacionados con la evaluación y la innovación educativa (Murillo y Román, 2011). Las sociedades actuales avanzan hacia nuevas formas de comunicación y de conocimiento, lo que supone el principal desafío para el desarrollo integral del alumno (Enguita, 1999, p.17). Las instituciones educativas necesitan adquirir nuevas competencias básicas basadas en recursos tecnológicos (TIC) que preparen al alumnado para un ámbito laboral que exige una formación continua. Por ello, se vuelve imprescindible la evaluación educativa como forma de avanzar hacia la eficacia escolar. Como afirman Castro y Gaviria (2009): “la educación introduce orden en la sociedad y a evaluación introduce orden en la educación” (p.149).

En este mismo sentido, uno de los aspectos más relevantes que se estudia es el rendimiento académico. La adquisición de niveles altos de estudios incrementa la probabilidad de un mejor acceso al mercado laboral y lo traduce en una productividad más alta (Calo-Blanco y Villar, 2010). Estos estudios tienen un denominador común: conocer el grado de influencia de los múltiples factores que actúan en el rendimiento académico del alumnado (Touron, 1985, p.473), desde el entorno familiar, las características personales, el profesorado, las variables escolares o el nivel socioeconómico y educativo de los padres (Cordero y Manchón, 2014). Este estudio pretende centrarse en la influencia del “factor escuela” en relación con el rendimiento académico de sus alumnos en la estructura evaluativa que ofrece el informe PISA. El interés por estudiar la eficacia escolar nace a raíz de varios estudios iniciales realizados en Estados Unidos denominados el Informe Coleman (1966) y el Informe Jencks (1972). Según Aguilar et al. (1998) se pueden asociar el éxito o el fracaso escolar del alumnado a las diferentes situaciones dadas en la escuela, su organización y su sistema escolar (p.129) aislando la influencia del resto de elementos externos a la escuela.

Su peso es de importancia en tres aspectos fundamentales: 1) La exigencia de la sociedad por tener más conocimiento del sistema escolar y de la organización de los centros; 2) El centro escolar como vía para la mejora cualitativa de la educación y 3) La exigencia de la rendición de cuentas debido a la mayor autonomía de los centros escolares (Pérez Juste, 1999; Lukas, Santiago, Munarriz, Moyano y Sedano, 2000 en Lukas y Santiago, 2004, p.2).

El desarrollo de teorías sobre la eficacia escolar proporciona una gran ventaja para la investigación de sus efectos en el rendimiento académico, pudiéndose aplicar a partir de los resultados del Informe PISA. Así, entendemos que la mejora de la escuela puede ser entendida como:

“Una serie de procesos concurrentes y recurrentes en la cual una escuela:

- Aumenta los resultados de los alumnos
- Centra su atención en el aprendizaje y en la enseñanza.
- Construye su capacidad de ocuparse del cambio al margen de su procedencia.

- Define su propia dirección
- Valora su cultura actual y trabaja para desarrollar normas culturales positivas
- Cuenta con estrategias para alcanzar sus objetivos.
- Estimula las condiciones internas que intensifican el cambio
- Mantiene el ímpetu en condiciones turbulentas.
- Supervisa y evalúa su progreso, proceso, logro y desarrollo”

(Stoll y Fink , 1999 en Murillo, 2003, p.3)

Los estudios internacionales sobre eficacia escolar han adquirido gran relevancia por su capacidad de profundizar en los efectos escolares sobre el rendimiento académico. Uno de los resultados a destacar es el realizado por Murillo (coord. 2007) donde se afirma que: *“la influencia de la escuela sobre el logro académico (...) se encuentra entre el 18% y el 14%, mayor para matemáticas que para lengua. Si se descuenta la influencia del aula, se encuentra entorno al 10% en ambos casos.”* (p.265)

Debido a su complejidad, la evaluación de los centros escolares es una tarea de difícil acceso, debido a posibles presiones ambientales, problemas de participación o falta de evaluadores cualificados (Escudero, 1997). La metodología utilizada varía en cada estudio con el objetivo de ajustarse a las particularidades de cada estudio.

La evaluación educativa que se realiza en este estudio transversal contextualizado y centrado en comprender, analizar y comparar el valor añadido de los centros escolares parte de la definición realizada por Murillo (2010): *“Valor agregado escolar es la estimación de la aportación de las escuelas al ‘progreso’ de sus alumnos, una vez eliminada la influencia de otros factores ajenos a la misma”* (p.6).

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo general que pretendemos desarrollar con este estudio es el siguiente:

- Detectar los factores asociados al centro educativo que influyen en el rendimiento académico de los alumnos de 4º de ESO en centros de alta eficacia de las comunidades de Andalucía y de Castilla y León.

Los objetivos secundarios o específicos serán:

- Detectar los centros de alto y bajo rendimiento a partir de la información proporcionada por la base de datos PISA 2015 en las Comunidades Autónomas de Andalucía y Castilla y León.
- Analizar las relaciones que se establecen entre variables asociadas con el alto y el bajo rendimiento del alumnado perteneciente a los centros educativos de Andalucía, bajo un modelo específico de rendimiento académico, aislados los efectos de las variables personales y contextuales extraescolares.

- Desarrollar una metodología basada en modelos multinivel para controlar el efecto de otros factores contextuales en las puntuaciones de los alumnos.

METODOLOGÍA

Metodología y recursos que se van a utilizar.

La metodología a utilizar se establece en función de los objetivos específicos en cada caso. El estudio partirá desde una perspectiva metodológica cuantitativa. Se compondrá de un estudio ex post-facto con los datos de las evaluaciones PISA de Andalucía del año 2015. En cuanto a la población y muestra, se obtienen directamente los datos de las pruebas PISA. La muestra, en el nivel de los estudiantes, es de 1592 estudiantes en Castilla y León y 1434 estudiantes en Andalucía. En relación a la muestra de los centros educativos, se obtienen 55 centros en Castilla y León y 52 en Andalucía.

El variable criterio está determinada por el rendimiento de los alumnos en las pruebas de nivel de competencias (matemáticas, lectura y ciencias) y las variables predictoras serán los factores de contexto de los centros escolares que puntúan por encima de la media, que serán extraídos de los cuestionarios de contexto aplicados en dichas evaluaciones.

Los *instrumentos* para medir las variables dependientes proceden de instrumentos ya diseñados y validados gracias al trabajo realizado por el grupo de investigación en los proyectos que preceden al aquí presentado. En cuanto al plan integral aplicado en cada centro, se diseñarán a partir de la detección de necesidades realizada por el equipo investigador en colaboración con los actores educativos consultados en el centro. Otros instrumentos empleados serán escalas de satisfacción con el programa completo y técnicas cualitativas de encuesta para obtener información más amplia y completa del inspector de zona, el equipo directivo y el profesorado de los centros.

En cuanto a la *muestra* obtenida en esta fase, está condicionada por los resultados de la primera y segunda fase. Dado el volumen de trabajo que supondrá para el equipo investigador el contacto constante con los diferentes miembros de las escuelas, la pretensión es acceder como mínimo a 2 centros educativos en Castilla y León y 2 centros en Andalucía.

El *análisis de los datos* se realizará mediante modelos jerárquicos lineales, ya que la variable alumnado (N1) se encuentra anidado en otro nivel, la escuela (N2). El estudio, de otro lado, será transversal puesto que las evaluaciones PISA no ofrecen datos longitudinales de los centros.

PLAN DE TRABAJO (FASES, TAREAS, CRONOGRAMA...).

Fase inicial:

- Definición del plan de investigación.
- Análisis del estado de la cuestión.
- Contacto con las administraciones públicas locales.
- Planificación de las bases de datos.

Fase cuantitativa:

- Selección de variables contextuales y criterio.
- Diseño y validación de modelos.
- Selección de centros escolares de alto y bajo rendimiento académico.

Fase análisis comparativo de programas educativos:

- Contacto con los centros escolares de Educación Secundaria Obligatoria de alto y bajo rendimiento.
- Análisis del contenido de los programas.
- Redacción de informes comparativos.

Fase final:

- Desarrollo y redacción de tesis.

RESULTADOS ESPERADOS

Los resultados de esta investigación pretenden servir para implementar acciones de mejora e innovación en un elemento del sistema de trascendental importancia: la formación de los docentes no universitarios. A partir de los objetivos formulados, consideramos prioritario el llegar a obtener resultados transferibles directamente a los centros educativos, detectando buenas prácticas que repercuten directamente sobre las competencias básicas y el rendimiento académico, que permitan su réplica en otros contextos con similitudes en ámbito socioeconómico.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El trabajo realizado pretende generar evidencia empírica a partir de la detección y análisis de centros escolares de alto y bajo rendimiento académico en Castilla y León y Andalucía, a partir de las pruebas PISA 2015 recientemente publicadas, con el fin de resultar relevantes de cara a

la toma de decisiones en políticas educativas. Conocer las dinámicas generadas por los agentes de centros escolares puede ser de gran utilidad en el avance de nuevas formas de innovación docente. El papel fundamental de la escuela durante la adolescencia puede marcar el futuro laboral de su alumnado haciendo frente a la adquisición de las competencias básicas y el desarrollo de nuevas herramientas en la resolución de conflictos. La evaluación educativa nos permite llevar, en este sentido, las buenas prácticas escolares de los centros de alta eficacia a aquellos con mayores déficits de resultados en competencias. A la discusión académica sobre la fuerte influencia del factor socioeducativo y cultural de los padres en el rendimiento académico de los hijos, así como el estilo parental o los aspectos personales del alumno, puede añadirse la capacidad de influencia del centro escolar. Las acciones de innovación y formación entre los agentes de la institución escolar pueden generar, especialmente, una diferencia cualitativa como compensación o impulso entre los alumnos de niveles más bajos y más altos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, T., Bravo, C., Callejo, M. L., Camacho, S., Gómez, I. M., González, P., González, C. y Sanz, A. (1998). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una propuesta de intervención*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Calo-Blanco, A. y Villar, A. (2010). *Quality of education and equality of opportunity in Spain. Lesson from PISA*. Documentos de trabajo (Fundación BBVA), 6.
- Castro, M., y Gaviaria, J.L. (2009). La evaluación educativa desde la perspectiva del valor añadido. *Estudios sobre Educación, 16*, 147-166.
- Cordero, J.M, Manchón, C. (2014). Factores explicativos del rendimiento en educación primaria: un análisis a partir de TIMSS 2011. *Estudios sobre educación, 27*, 9-35.
- Cordero, J.M, Manchón, C. y Simancas, R. (2012). Análisis de los condicionantes del rendimiento educativo de los alumnos españoles en PISA 2009 mediante técnicas multinivel. *Presupuesto y Gasto Público, 67*, 71-96.
- Enguita, M. (1999). *La escuela a examen: un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Escudero, T. (1997). Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 3* (1).
- Lukas, J. F. y Santiago, K. M. (2004). Evaluación de centros escolares de educación secundaria del País Vasco. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6* (2), pp1-pp22. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-lukas.html>
- Lukas, J. F., Santiago, C., Munarriz, B., Moyano, N. y Sedano, M. (2000) Euskal Autonomia Erkidegoko ikastetxeen kanpo-ebaluazioa. *Tantak, 24*, 39-63.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011a). Efectos escolares de factores socio-educativos. Un estudio multinivel para Iberoamérica. *Revista de Investigación Educativa, 29*(2),

407-428.

- Murillo, F.J. (2010). ¿Quiénes son los responsables de los resultados de las evaluaciones?: Hacia un planteamiento de valor agregado de educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 8(4), 1-9.
- Murillo, F.J. (coord.) (2007) *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Pérez Juste, R. (1999). Nuevas perspectivas de gestión, control y evaluación. *Bordón*, 51 (4), 449-477.
- Stoll, L. y Fick, D. (1999) *Para cambiar nuestras escuelas, reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro en Murillo, J. (2003) El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Touron, J. (1985). La predicción del rendimiento académico: procedimientos, resultados e implicaciones. *Revista Española de Pedagogía*, 43(169/170), 473-495.

MODELOS MULTINIVEL DE LOS FACTORES DE EFICACIA ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA

WOITSCHACH, Pamela

Universidad Complutense de Madrid
Instituto de Ciencias Sociales de Paraguay
Madrid, España
pamelawo@ucm.es

Resumen

El presente trabajo analiza los modelos de eficacia escolar en Países de América Latina participantes en las pruebas de evaluación TERCE (UNESCO), la muestra está compuesta por más de 67000 estudiantes de 6to. Grado de Educación Primaria y 3600 Escuelas de 15 Países de América Latina más el Estado de Nuevo León México, La media de edad es de 12,42 años, el 50% es del sexo masculino, el 70% asisten a una escuela pública y el 40% asiste a escuelas en zonas rurales. Se utiliza un análisis jerárquico lineal de tres niveles (aula, escuela, país). La variable dependiente (resultado Ciencias naturales, Matemática y Lengua) fue estimada mediante una prueba elaborada *ad hoc* y el resto de las variables fueron extraídas de las respuestas del alumnado a un cuestionario. Hasta la actualidad se ha evaluado el impacto de la desigualdad educativa, modelos de tareas escolares en el hogar y modelos de oportunidades de aprendizaje. Se resaltan el efecto significativo de las características de contexto del alumno y del centro, la relación curvilínea entre el tiempo de tareas y el rendimiento, así como la importancia del efecto del centro; como así también el efecto positivo de las variables de oportunidades de aprendizaje.

Abstract

The present work aims to analyze the models of school effectiveness in Latin American countries participating in the TERCE (UNESCO) evaluation tests, the sample is composed of more than 67,000 students from 6th grade. Grade of primary education and 3600 schools of 15 countries of Latin America plus the State of Nuevo Leon Mexico, The means of age are 12.42 years, 50% are male, 70% attend a public school and 40% of schools in rural areas. A linear

hierarchical analysis of three levels (classroom, school, country) is used. The dependent variable (Natural Sciences, Mathematics and Language) was estimated using an ad hoc test and the rest of the variables were extracted from the student's answers to a questionnaire. To date, the impact of inequality, models of learning opportunities and models of homework in the household has been evaluated. The main results highlight the significant and positive effect of the socioeconomic variables of the student and the center, as well as organizational variables of the center and of the teaching processes.

Palabras clave

Eficacia escolar, TERCE UNESCO, primaria, Modelos Jerárquico Lineales.

Keywords

School effectiveness, TERCE UNESCO, primary education, Linear Hierarchical Models

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) ha desarrollado tres versiones del Estudio Regional Comparativo y Explicativo. El primer estudio en el año 1997 (PERCE) con la participación de 13 países. El segundo estudio (SERCE) realizado en el 2006 con la participación de 16 países. Y en el año 2013 el tercer estudio (TERCE) con la participación de 15 países y más de 67.000 estudiantes y 3200 aulas (LLECE & OREALC-UNESCO, 2016).

TERCE es una evaluación que describe lo que los estudiantes saben y son capaces de hacer en función del análisis curricular de cada país; además evalúa factores asociados al rendimiento como son las características de los estudiantes, sus familias, los docentes y las escuelas.

Los factores de eficacia escolar han sido ampliamente analizados en otros contextos y muchos de los hallazgos a nivel mundial son difíciles de replicar, debido a las características propias del contexto de donde proviene el estudiante de cada país.

Diversas son las investigaciones realizadas en América Latina (AL), puesto que los altos niveles de pobreza y la escasa inversión en educación en comparación con otros países, propician un escenario favorable para el desarrollo de nuevas prácticas de mejora de la educación.

El objetivo de evidenciar los modelos de eficacia escolar en AL, tiene una estrecha relación con las palabras de Murillo (2003a) y por sobre todo con la creciente necesidad de profundizar en los modelos aplicados.

Si bien la cantidad y calidad de investigaciones en América Latina no pueden ser valoradas como satisfactorias, la cantidad y calidad de innovaciones puestas en marcha por docentes de la región debe ser considerado como admirable. La ilusión y la capacidad de innovar de los docentes latinoamericanos no tiene parangón con lo que ocurre en otros países con mayores ingresos (p. 8)

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica que data de finales de los 70, se encuentra orientada en sus inicios hacia la vertiente aplicada más que a la vertiente básica; esto debido a la aplicación práctica de los resultados de investigación muy relacionados con las necesidades inmediatas en los cambios educativos por los cuáles han pasado en los últimos años los países.

En 1978, se observa la primera incursión de países latinoamericanos en evaluación de determinantes del rendimiento escolar, para que en adelante, los estudios se desarrollen en mayor medida (Velez, Schiefelbein, & Valenzuela, 1994).

Los factores críticos que afectaban a la calidad de la educación primaria en AL, son los métodos de enseñanza activos, el acceso a materiales de texto, la formación inicial, su experiencia y la cercanía al centro; el tiempo en la tarea, las actitudes de los alumnos hacia el estudio, el ingreso a la educación infantil, el tamaño de la escuela y el compromiso de los padres. Mientras que las principales características que influyen son la distancia del colegio, la repitencia y el ausentismo docente (Velez et al., 1994).

La educación en Iberoamérica en la década de los 90' estuvo marcada por modificaciones en los sistemas educativos, cambios iniciales como la cobertura escolar, reforma de sistemas educativos, innovación en los planeamientos pedagógicos (Fabara & Hernández, 2003).

Es este el principal reto e interés de la investigación en AL, enfatizar las acciones a desarrollar en los centros que trabajan en situaciones de desventaja social (Murillo, 2007).

HIPÓTESIS

El efecto del centro se encontrará entre el 30% al 40%.

Se observará una consistencia moderadamente alta entre los efectos del centro y los resultados de rendimiento académico.

Se espera que no todos los centros tengan el mismo comportamiento teniendo en cuenta las características propias del contexto en cada país.

Las variables propias del contexto, tendrán un efecto significativo y alto tanto a nivel de estudiante como a nivel de centro y este será distinto en cada país.

Se espera observar un bajo porcentaje de escuelas con rendimiento superior al esperado de acuerdo a sus características de contexto

Se observará que los factores asociados al desempeño de las escuelas con valor añadido tendrán el mismo comportamiento en la mayoría de los países de la muestra.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Estimar el tamaño del efecto del centro en el rendimiento en matemáticas, ciencias naturales y lengua.

Calcular la consistencia de los efectos escolares entre las distintas variables.

Determinar el estado de desigualdad de la educación en AL.

Determinar la aportación del contexto y del proceso en la adquisición de conocimientos de los estudiantes.

Establecer los modelos de eficacia escolar adecuados a cada país participante en TERCE.

Calcular el residual de las escuelas.

Identificar los factores asociados al desempeño de los centros con mejor rendimiento

MÉTODO

La población se definió como los estudiantes matriculados en 6º curso en el año académico 2013 en los 15 países participantes y el estado de Nuevo León (México). Dentro de cada país la muestra se seleccionó de acuerdo a un diseño bietápico por conglomerados y estratificado propio de este tipo de comparaciones internacionales (Joncas & Foy, 2012). En el presente estudio fueron excluidos los estudiantes sin resultados en la prueba, quedando la base final compuesta por 61.938 estudiantes de 2.955 centros educativos. La media de edad es de 12.42 años y la desviación típica 0,94. El 69,4% asiste a un centro público; el 50,3% son niñas; y el 20,4% ha repetido al menos un curso.

Instrumentos

Pruebas cognitivas de conocimientos en Ciencias naturales, matemáticas y lengua y cuestionarios de contexto para el alumnado, sus familias, el profesorado y los directores de las instituciones educativas evaluadas. Todos ellos fueron elaborados *ad hoc*. Para esta presentación, se ha optado por incluir la información de la materia de ciencias naturales, atendiendo a que es la materia con más desarrollo en el proceso de la investigación y por ser la que cuenta con mayor información analítica depurada.

Rendimiento en Ciencias Naturales

La prueba de Ciencias se desarrolló a partir de una tabla de especificaciones organizada en cinco dominios y tres procesos cognitivos (UNESCO-OREALC, 2016). La puntuación de cada estudiante fue calculada mediante la metodología de valores (Mislevy, Beaton, Kaplan & Sheehan, 1992; OECD, 2009; von Davier, Gonzalez & Mislevy, 2009). La puntuación individual se expresó en una escala de media 700 puntos y desviación típica 100 (UNESCO-OREALC, 2016).

VARIABLES DE AJUSTE

Género (1 = ser mujer); *Indígena* (1 = pertenecer a una etnia indígena); *Repetidor* (1 = haber repetido previamente); y *Trabajar* (1= el estudiante trabaja y recibe una remuneración). La quinta es una estimación del *Nivel socioeconómico y cultural del alumnado* (ISECF), un índice estandarizado construido por TERCE. Los valores del alfa de Cronbach de este índice oscilan entre 0,8 y 0,9 según el país (UNESCO-OREALC, 2016).

Las características del contexto social y demográfico de la escuela: *Titularidad* (1 = centro privado) y *Ruralidad del centro* (1 = centro rural). Los recursos de la escuela se estimaron mediante el *Nivel de Infraestructura de la escuela*. Los valores del alfa de Cronbach de este

índice

oscilan entre 0,7 y 0,9 según el país (UNESCO-OREALC, 2016). El Nivel *socioeconómico y cultural*

de la escuela, que fue estimado como el promedio por centro del ISECF del alumnado.

Variables de interés

- **Tareas escolares en el hogar:** *Tiempo de deberes*, que es la cantidad de minutos diarios invertidos en la realización de las THE. Esta variable fue elevada al cuadrado para introducir un elemento cuadrático en la regresión (*Tiempo de deberes_2*). La política deberes del profesorado se describió con dos variables: *Tamaño de TEH*, estimada como el promedio por centro del Tiempo de deberes, y *Frecuencia de asignación de la tarea*.

- **Oportunidades de aprendizaje (OTL):** Internet (1 = el estudiante dispone de conexión a Internet en el hogar) y Cuaderno (1= el estudiante tiene cuaderno o libreta para tomar notas en clase), Asistencia y puntualidad docente, el valor del alfa de Cronbach oscila entre 0,4 y 0,7, según el país (UNESCO-OREALC, 2016). El índice de prácticas para el desarrollo del aprendizaje, cuyo valor del alfa de Cronbach de este índice oscila entre 0,6 y 0,9 según el país (OREALC-UNESCO, 2016, Pág. 293). El índice de Clima de Aula (Alfa de Cronbach para este índice osciló entre 0,7 y 0,9).

Procedimiento

La aplicación, corrección y codificación de los datos fue contratada en cada país participante. La aplicación de desarrolló en dos jornadas, el primer día se evaluó Lectura y Escritura y el segundo Matemáticas y Ciencias. Cada prueba duró 60 minutos. El cuestionario de contexto del alumnado, se aplicó al final de la última prueba cognitiva. El primer día de la prueba se entregaron los cuestionarios para el centro, el profesorado y las familias y se recogieron al finalizar el segundo día de aplicación.

Análisis de datos

- *Desigualdad en la educación:* Se ajustaron tres modelos de dos niveles (estudiante y escuela) se estimó un primer modelo nulo, para luego estimar el modelo I con la inclusión del índice socioeconómico, al final se estimó el tercer modelo que incluyó el índice socioeconómico del estudiante y de las escuelas y variables de contexto.

- *Estudio de tareas escolares en el hogar y oportunidades de aprendizaje:* Se estimó el modelo nulo, el modelo II referido a las variables de tiempo de tareas y frecuencia y el modelo III de tiempo de tareas y contexto del alumno, todos ellos en de dos niveles (estudiante y escuela).

Para los modelos de eficacia escolar, a realizar se ajustarán modelos jerárquico-lineales de tres niveles (alumno, escuela y país). En primer lugar, se ajustará un modelo nulo sin predictores, para comprobar la distribución de la varianza en cada nivel. Luego las variables de interés y se desarrolló un modelo general para TERCE y modelos específicos para cada país participante. Se emplea el Programa HLM 6.03 (Raudenbush, Bryk, & Congdon, 2004) y el método de estimación utilizado es el de Máxima Verosimilitud.

El rango de casos perdidos en las variables osciló entre el 2% y el 12%, y para su recuperación se empleó una estrategia en dos pasos. Inicialmente los casos incompletos fueron imputados con la media del sujeto y, a continuación, los datos totalmente perdidos fueron recuperados mediante el método iterativo (método EM con variables auxiliares) Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez & Muñiz (2012).

RESULTADOS OBTENIDOS (Hasta la actualidad en estudios pilotos)

-En cuanto a la desigualdad educativa: Gran parte de la varianza es explicada únicamente por variables de contexto del estudiante, por lo que se evidencia un fuerte impacto de las características socioeconómicas de los estudiantes en el rendimiento en ciencias naturales, dentro de las escuelas el impacto del índice socioeconómico de los estudiantes es mayor para Uruguay, Brasil, República Dominicana, Costa Rica, Argentina, Guatemala, México y Ecuador pues se encuentran por encima de la media de TERCE.

Entre los países con mayor impacto de las características socioeconómicas a nivel de escuela por encima de TERCE se encuentra Paraguay y por debajo de la media se encuentran los demás países entre ellos Honduras, Nicaragua, Ecuador, Colombia y Argentina.

- En relación al modelo de tareas escolares en el hogar: El modelo señala que en todos los países las variables relativas a los deberes escolares son estadísticamente significativas. La variable de tiempo de estudio para el nivel 1 presenta un efecto positivo en significativo en todos los países a excepción de Chile (no significativo) y Costa Rica (efecto negativo). También se observa, que el elemento cuadrático es negativo en todos los países y significativo en la gran mayoría (incluida la muestra completa de TERCE). La frecuencia de asignación es significativa en todos los países salvo en tres (Nicaragua, Perú y Uruguay). Si bien el modelo 1 explica un porcentaje pequeño de varianza en el nivel 1 (entre el 0,1% y el 1,2%), en algunos países da cuenta de un porcentaje importante de las diferencias entre centros.

Una vez descontadas las variables de ajuste en el modelo 2 se observa que el Tiempo de deberes mantiene su efecto positivo y significativo en todos los países a excepción de Brasil, Chile y Costa Rica. La inclusión de las variables de ajuste hace que las variables de deberes de nivel 2 pierdan significación estadística en algunos países, si bien en 9 de los 15 (además del conjunto de TERCE) las variables relacionadas con la política de deberes de la escuela son estadísticamente significativas. El modelo 2 explica entre el 50 y el 80% de las diferencias de los centros según el país.

- En cuanto al estudio de OTL: Por otra parte, la comparación entre los modelos señala, que aún después de controlados los factores de entrada, las variables de interés mantienen su significación estadística. La conclusión general es que las de los datos es que una vez descontadas las características sociodemográficas, los factores asociados a las OTL mantienen un margen de mejora destacable en el funcionamiento de los centros

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bosco, E. B. (2008). Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación Primaria Mexicana: Un análisis multinivel. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 58-84.
- Fabara, E., & Hernández, M. L. (2003). La Educación y la Investigación Educativa en Iberoamérica. In F. J. Murillo (Ed.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte* (pp. 21-51). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J., & Muñiz, J. (2012). Imputación de datos perdidos en las evaluaciones diagnósticas educativas. *Psicothema*, 24(1), 167-175.
- Joncas, M. & Foy, P. (2012). Sample Design in TIMSS and PIRLS. En Martin, M.O. & Mullis, I.V.S. (Eds.), *Methods and Procedures in TIMSS and PIRLS 2011*. Chestnut Hill (Massachusetts): TIMSS and PIRLS International Study Centre, Boston College. Recuperado de: http://timssandpirls.bc.edu/methods/pdf/TP_Sampling_Design.pdf
- LLECE. (2016). *Informe de Resultados Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Logros de Aprendizajes*. (978-92-3-300041-4). Santiago de Chile: UNESCO Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>.
- LLECE, & OREALC-UNESCO. (2016). Informe de resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 9-32. doi:10.15366/reice2016.14.4.001
- Mislevi, R.J., Beaton, A., & Sheehan, K. (1992). Estimating population characteristics from sparse matrix samples of item responses. *Journal of Education Measurement*, 29(2), 131-161.
- Murillo, F. J. (2003a). Una Panorámica de la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), 1-14.
- Murillo, F. J. (2007). School effectiveness research in Latin America. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 996): Springer.
- Murillo, F. J., Fabara, E., Hernández, M. L., Pardo, M., Barrera, S., Castañeda, E., . . . Zorrilla, M. (2003b). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamericana. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- OCDE (2009). *PISA Data Analysis Manual SPSS®. Second edition*. Paris: OCDE Publishing.
- Raudenbush, S. W., Bryk, A. S., & Congdon, R. (2004). *HLM 6 for Windows [Computer software]*. Lincolnwood, IL.
- UNESCO-OREALC. (2016). *Reporte Técnico Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. TERC:Santiago*. Santiago de Chile, Recuperado de UNESCO: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Reporte->

[tecnico-TERCE.pdf](#)

Velez, E., Schiefelbein, E., & Valenzuela, J. (1994). Factores que Afectan al Rendimiento Académico en la Educación Primaria. Revisión de la Literatura de América Latina y el Caribe. *Revista latinoamericana de Innovaciones Educativas*(17), 29-53.

von Davier, M., Gonzalez, E., & Mislevy, R.J. (2009). What are plausible values and why are they useful? IERI Monograph Series. *Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments*, Vol. 2, 9-36.

Mesa 3. Aprendizaje y desarrollo



EL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL Y LAS NUEVAS ECOLOGÍAS DEL APRENDIZAJE

ACEVEDO BORREGA, Jesús

Universidad de Extremadura

Cáceres (España)

jeacbo@unex.es

Resumen

Las repercusiones de la codificación en todos los niveles de la Educación son innumerables, así como en el desarrollo cognitivo de los educandos que están expuestos a dicha actividad.

Por ello, la presente propuesta gira entorno a la elaboración y estudio de un diseño pedagógico y sus procesos, el análisis y valoración de la motivación de los discentes así como los efectos producidos sobre la competencia digital y en las áreas curriculares básicas.

Una investigación basada en diseños o DBR, una innovadora estrategia con un enfoque naturalista para comprender los procesos de aprendizaje a través de la exploración. Siempre desde una postura integradora, el presente enfoque, además de presentar una alternativa de estudio, nos permite obtener tres tipos de frutos.

Pretendiendo obtener el desarrollo del pensamiento computacional, mejoras en el aprendizaje de las Competencias Digitales de los futuros ciudadanos, una propuesta curricular sustentada en bases pedagógicas sólidas.

Abstract

The repercussions of coding at all levels of Education are innumerable, as well as the cognitive development of learners who are exposed to such activity.

For this reason, the present proposal revolves around the elaboration and study of a pedagogical design and its processes, the analysis and evaluation of the motivation of the students, as well as the effects produced on the digital competence and in the basic curricular areas.

A research based on designs or DBR, an innovative strategy with a naturalistic approach to understand the processes of learning through exploration. Always from an integrative posture, this approach, besides presenting an alternative study, allows us to obtain three types of

results.

Pretending to obtain the development of computational thinking, improvements in the learning of Digital Competences of future citizens, a curriculum proposal based on sound pedagogical bases.

Palabras clave

Pensamiento computacional, educación, resolución de problemas, aprendizaje.

Keywords

Computational thinking, education, problem solving, learning.

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En los últimos años se ha impulsado un movimiento educativo a nivel internacional relacionado con la introducción de la programación informática y la robótica en las escuelas. De hecho algunos sistemas educativos están incluyendo nuevas competencias en sus currículos vinculados con estos temas ya que los responsables de las políticas educativas asumen la existencia de razones económicas, laborales, educativas, sociales y culturales para introducir tales contenidos.

Los sistemas educativos están cada vez más obligados a adaptarse a la realidad social y dar respuesta a las demandas de alfabetización digital y la incorporación de metodologías docentes innovadoras, que no necesariamente deben serlo por el uso de nuevas herramientas llegadas con el progreso tecnológico, sino por un cambio más profundo que incluya la incorporación de competencias como el pensamiento computacional (González, 2009). Se trata de diseñar una nueva ecología de aprendizaje que permita a los estudiantes comprender cómo funciona el mundo al mismo tiempo que les permita aprender a resolver problemas complejos (Johnson, Adams, Estrada & Freeman, 2014). Y es que la actual tendencia apunta hacia la demanda y necesidad de los discentes por conocer cómo funcionan las tecnologías digitales para aprovechar todas sus potencialidades.

El aprendizaje es un proceso social y, especialmente, en el ámbito de la cultura digital, las comunidades de usuarios conforman una nueva ecología de aprendizaje caracterizada por una alta motivación hacia la participación y la colaboración. Los actuales entornos de aprendizaje más complejos, distribuidos, conectados y flexibles, exigen incorporar una nueva metáfora sobre la «creación del conocimiento», es decir, la creación colectiva del conocimiento por medio de objetos de actividad compartidos. Este enfoque se conoce como «aprendizaje triológico» (co-evolución de investigadores, de objetos de investigación). Los objetos pueden ser conceptuales (preguntas, teorías, diseños) o materiales (prototipos, productos concretos) o representar prácticas sobre las que reflexionar o transformar colectivamente. El aprendizaje es un proceso de indagación innovadora en el que el objetivo es refinar progresivamente los

artefactos de conocimiento y desarrollar procesos a largo plazo para extender el conocimiento de la comunidad y sus competencias (Hakkarainen & Paavola, 2009).

La creación de programas no es un proceso que se realice de modo aislado sino en un contexto social. Las experiencias más innovadoras se sitúan fuera del sistema educativo como, por ejemplo, el exitoso proyecto «*The Intel Computer Clubhouse Network*» (Valverde, 2016). En efecto, la sociedad civil, a través de diferentes organizaciones como *Codecademy* (<https://www.codecademy.com/es>) o *Code.org* (<https://code.org/>), está implicada en el fomento de aprendizajes que permitan a los ciudadanos no sólo tener mejores aptitudes para el mercado laboral, sino también aprovechar las ventajas y beneficios que el pensamiento computacional aporta al desarrollo personal y social. La incorporación de estos conocimientos en la educación formal pretende que los individuos no sean meros consumidores de productos tecnológicos digitales y formen parte activa de la Sociedad Digital en todas sus dimensiones (Clark, Rogers, Spradling, & Pais, 2013; Gardner & Feng, 2010; Lambert & Guiffre, 2009).

Para Wing (2006, p. 33) el «pensamiento computacional» consiste en «*solving problems, designing systems and understanding of human behavior, using the fundamental concepts of computer science*». Un pensamiento basado en procesos realizados por un humano o una máquina con métodos y modelos que permiten resolver problemas y diseñar sistemas que por sí solos no podrían (Kafai & Burke, 2014; Sengupta, Kinnebrew, Basu, Biswas, & Clark, 2013). Se trata de una competencia básica que todo ciudadano debería conocer para desenvolverse en la sociedad digital, pero no es una habilidad «mecánica», ya que es una forma de resolver problemas de manera inteligente e imaginativa. Los conceptos computacionales se utilizan para enfocar y resolver problemas reales, comunicarnos con otras personas y gestionar múltiples aspectos de nuestra vida cotidiana (Wing, 2006).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Llegado el momento, el ser humano tuvo la imperiosa necesidad de comunicarse con la máquina Balagurusamy (2010). Fue entonces cuando los primeros lenguajes de programación comenzaron a evolucionar, códigos y símbolos de alto nivel de complejidad. En los años sesenta, un matemático llamado Seymour Papert, discípulo de Jean Piaget, co-fundó el Massachusetts Institute of Technology (MIT) Artificial Intelligence Laboratory con su compañero Marvin Minsky. Papert desarrolló en 1967 la primera versión de un lenguaje de programación visual: Logo.

El recorrido vio su esplendor con la publicación de Seymour Papert de «*Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*» (1980), un libro que fascinó con el potencial del que disponía Logo. Más tarde, LEGO Logo innovaría en el mercado con su «Programmable Brick». Hasta llegar a las aproximadamente a más de trescientas versiones de Logo.

Es en este contexto donde comienza a germinar la idea de incluir la programación informática dentro del aula. A través de herramientas educativas, ya sea como una asignatura más, bien

como un contenido transversal, como un proyecto educativo o, sencillamente, como un complemento didáctico más. Aunque, la corriente actual apuesta por una competencia básica del siglo XXI, que no debería estar limitada dentro de unos límites concretos sean los de una asignatura o del propio currículo (Goode, Margolis, & Chapman, 2014).

Y así, el pensamiento computacional y la programación empiezan a formar parte del currículo oficial en los sistemas educativos formales (Záhorec, Hašková, & Munk, 2014). En definitiva una curva de crecimiento exponencial que se aprecia en el gran número de países que incorpora el pensamiento computacional o el «*coding*» entre sus planes de estudio, cifra que sigue en aumento. Reino Unido implementó la programación informática en sus escuelas de primaria y secundaria, al mismo tiempo que Estonia lo introducía en el curriculum. Mientras el sistema educativo finlandés promueve un conocimiento comprensivo que permita al estudiante construir y comprender las TD para ser capaces de crear sus propias aplicaciones. O en nuestro propio país, siguiendo el modelo británico, la Consejería de Educación del Gobierno de la Comunidad Autónoma de Madrid cuando incluyó la asignatura de libre configuración autonómica denominada «*Tecnología, Programación y Robótica*». Implicando, así, un enaltecimiento de la importancia de adaptar el curriculum para enseñar un pensamiento lógico para crear y resolver programas. Una dimensión tangible donde la programación introduce la materialidad y la realidad física con las que desarrollar el pensamiento computacional

Las repercusiones del desarrollo del pensamiento computacional en todos los niveles de la Educación son innumerables, así como en el desarrollo cognitivo de los educandos que están expuestos a dicha actividad. Para Pea y Kurland (1984) su contribución a las habilidades matemáticas viene determinada por su relación con la informática. Asimismo, la actividad derivada del uso de la programación informática requiere de una continua utilización de la memoria y de una capacidad de concentración que permita controlar las diferentes variables que definen un programa, desarrollando ambas competencias. Además, la interconexión que puede establecerse entre la forma de programar y la resolución de problemas en el entorno próximo del alumnado permite un incremento de las habilidades relacionadas con el razonamiento analógico, fomentando un uso interdisciplinar de las habilidades involucradas en dicho proceso.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Partiremos de un conjunto de incógnitas cuyas respuestas generarán nuevos interrogantes que seguir a medida que se avance en el proyecto.

- ¿Cómo se desarrolla un modelo de aprendizaje triológico sobre un diseño pedagógico?
- ¿Qué elementos influyen en el diseño pedagógico?

- ¿Qué resultados se deberían obtener de los procesos de enseñanza-aprendizaje para que afecten a las tres áreas mencionadas?

Así, los objetivos planteados se verán orientados por la resolución de estas cuestiones iniciales a lo largo de las diferentes fases programadas.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

- Elaborar un diseño pedagógico para la introducción del pensamiento computacional en la Educación Primaria basado en un modelo de aprendizaje trialógico.
- Identificar los efectos de un diseño pedagógico para la introducción del pensamiento computacional en Educación Primaria, sobre la competencia digital y los resultados de aprendizaje en áreas curriculares básicas.
- Estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje implicados en la creación de contenidos digitales elaborados mediante programación informática.

METODOLOGÍA

“the messy situations that characterize real life learning”

(Collins et al., 2004, p. 20)

En la última década la investigación de diseño ha incrementado el interés de investigadores educativos. Definida como una metodología sistemática y flexible cuyo fin es el de mejorar las prácticas educativas a través del análisis iterativo, el diseño, el desarrollo y la puesta en práctica; uniendo el mundo real y la teoría a través de la colaboración entre investigadores y profesionales.

La investigación basada en diseños o DBR por sus siglas en inglés de *Design-Based Research*, también denominada *experimentos* (Brown 1992), se trata de una innovadora estrategia para innovar en contextos educativos. Un enfoque naturalista para comprender los procesos de aprendizaje a través de la exploración, la promulgación de la información, la evaluación en un contexto local y el desarrollo de los principios del diseño (Anderson, 2005).

Son muchos los métodos e interacciones que constituyen los elementos básicos de este método mixto que permite datos e instrumentos cuantitativos y cualitativos: cuestionarios, entrevistas, supervisiones, reflexiones, portafolios, observación directa o grabaciones de audio y video, serán los instrumentos diseñados para llevar a cabo el proyecto. Unos instrumentos que permitirán la realización de un análisis mixto, tanto cualitativo como cuantitativo.

Siempre desde una postura integradora, el presente enfoque, además de presentar una alternativa de estudio nos permite obtener tres tipos de frutos: un nuevo o contrastado conocimiento, productos curriculares y el desarrollo académico y profesional de todos los participantes (Akker, 2006).

Mas si nuestra intención es generar un cambio duradero en nuestro sistema educativo deberemos tener en cuenta a todos los participantes y destinatarios de la misma. En un primer área nos referiremos a la comunidad de investigación o área disciplinaria en la que se incorporará el conocimiento generado, tras lo cual tendremos en cuenta a quienes de una forma u otra tienen un interés por los resultados de los procesos educativos, así como, en un tercer área, los investigadores y docentes que forman parte del grupo de investigación así como los sujetos de estudio, que serán los estudiantes que participen de la experiencia. Juntas, dichas áreas, forman un factor clave para el objetivo planteado.

Por tanto, para su correcto desarrollo deberemos tener en cuenta al menos tres fases esenciales: la preparación del diseño, la implementación del experimento del diseño y el análisis retrospectivo; unas fases que nos permitirán mantener el rasgo distintivo de los estudios de diseño, el constante impulso para conectar las intervenciones realizadas con la teoría existente (Rinaudo, 2010).

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

Al cumplir con la presente propuesta, con los indicadores de calidad de la investigación y atendiendo a las áreas implicadas obtendremos unos resultados con la presente investigación con los cuales esperamos lograr un impacto basado en incidencias como:

- El desarrollo del pensamiento computacional en la Educación Primaria.
- Mejorar las Competencias Digitales de los ciudadanos de la Sociedad 3.0.
- Una propuesta curricular sustentada en los diseños de una práctica de éxito.
- Establecer unas bases pedagógicas sólidas sobre las que seguir investigando.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Debemos focalizar nuestra atención en ¿qué debemos aprender durante nuestra vida en un entorno tan volátil? Las respuestas deberían ser aprendizajes que estuvieran al margen del paso del tiempo, un aprendizaje que, ajeno a las herramientas o las metodologías, permita a los eternos discentes hacer frente a su futuro.

Por ende, debemos comprender el pensamiento computacional como el uso de conceptos fundamentales de la informática para comprender al ser humano, el diseño de sistemas y la resolución de problemas. Así, tendríamos una herramienta con la que dotar a nuestros discentes para que puedan superar las dificultades derivadas de su futuro más inmediato y aquellos sistemas que, por sí solos, no podrían.

Una lógica que implica el desarrollo de un diseño pedagógico basado en los elementos claves obtenidos de la investigación proporcionaría la base sobre la que educar el pensamiento computacional en todas las etapas de la Educación. Unos resultados que necesitarían, obligatoriamente, de un cambio en el paradigma actual de nuestros sistemas educativos. Dado

que no se trata de implementar la codificación dentro de las aulas, sino aprender a través de ella a resolver aquello para lo que aún no sabemos que existe.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, T. (2005). Design-based research and its application to a call centre innovation in distance education. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(2), 69-83.
- Akker, J. J. H. van den, Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (Eds.). (2006). *Educational design research*. London, New York: Routledge.
- Brown, A. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Clark, J., Rogers, M. P., Spradling, C., & Pais, J. (2013). What, no canoes? Lessons learned while hosting a Scratch summer camp. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 28, 204-210.
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15-42.
- González, J. S. (2009). Del "E-Learning" Al "M-Learning": Una Academia En Cada "iPhone." *Telos: Cuadernos de Comunicación E Innovación*, 81, 122-128.
- Goode, J., Margolis, J., & Chapman, G. (2014). Curriculum is not enough: the educational theory and research foundation of the exploring computer science professional development model. En J. D. Dougherty & Association for Computing Machinery (Eds.), *SIGCSE '14 Proceedings of the 45th ACM technical symposium on Computer science education* (pp. 493-498). New York: ACM.
- Hakkarainen, P. (2009). Designing and implementing a PBL course on educational digital video production: lessons learned from a design-based research. *Etr&d-Educational Technology Research and Development*, 57(2), 211-228.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 K-12 edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Kafai, Y. B., & Burke, Q. (2014). *Connected code: why children need to learn programming*. MIT Press.
- Radenski, A. (2006). "Python First": A lab-based digital introduction to computer Science. ITICSE '06 11th Annual Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education Bologna, Italy -June 26 - 28, 2006 ACM New York.
- Rinaudo, M.C. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva promisoriosa en la investigación educativa. *RED - Revista de Educación a Distancia*. 22, 1-29.
- Sáez-López, J.-M., Román-González, M., & Vázquez-Cano, E. (2016). Visual programming languages integrated across the curriculum in elementary school: A two year case study using «Scratch» in five schools. *Computers & Education*, 97, 129-141.

- Shattuck, J., & Anderson, T. (2013). Using a design-based research study to identify principles for training instructors to teach online. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(5).
- Strobel, J., Jonassen, D. H., & Ionas, I. G. (2008). The evolution of a collaborative authoring system for non-linear hypertext: A design-based research study. *Computers & Education*, 51(1), 67-85.
- Valverde-Berrocso, J., Fernández-Sánchez, M.R., Garrido-Arroyo, M.C. (2015). El pensamiento computacional y las nuevas ecologías del aprendizaje. *RED, Revista de Educación a Distancia*. 46(3).
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.
- Wang, S.-K., Hsu, H.-Y., Reeves, T. C., & Coster, D. C. (2014). Professional development to enhance teachers' practices in using information and communication technologies (ICTs) as cognitive tools: Lessons learned from a design-based research study. *Computers & Education*, 79, 101-115.
- Wing, J. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33e35.
- Wozniak, H., Pizzica, J., & Mahony, M. J. (2012). Design-based research principles for student orientation to online study: Capturing the lessons learnt. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(5), 896-911.
- Záhorec, J., Hašková, A., & Munk, M. (2014). Assessment of Selected Aspects of Teaching Programming in SK and CZ. *Informatics in Education*, 13(1), 157-178.

EDUCACIÓN MUSICAL Y SU CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CLAVE EN PRIMARIA

CAMPOLLO URKIZA, Arantza

Universidad Complutense de Madrid

Madrid (España)

arancamp@ucm.es

Resumen

El presente trabajo muestra un plan de investigación que pretende estudiar y analizar la relación existente entre las actividades musicales que se realizan en la asignatura de Educación Musical en Primaria, y su aportación en la consecución de las competencias clave desde un enfoque interdisciplinar. Para ello, tomando como metodología de estudio la investigación cuasi experimental, se desarrollará un programa de intervención didáctica que se pondrá en práctica en varias aulas de 6º de primaria de diferentes centros educativos de titularidad concertada de la Comunidad de Madrid, localizados en los distritos del centro, norte, sur, este y oeste.

Abstract

This work shows a research plan which tries to examine and analyse the existing relationship between the musical activities in the music education subject in Primary, and its contribution in the achievement of key competences from an interdisciplinary approach. For that purpose, a didactical sequel programme will be developed following a quasi-experimental methodology. It will be put into practice in several classrooms of the 6th level of Primary school of different private subsidised schools in the region of Madrid, located in the Central, Northern, Southern, Eastern and Western districts.

Palabras clave

Competencias clave, Educación musical, Interdisciplinariedad, habilidades, Educación Primaria.

Keywords

Key competence, music education, interdisciplinary approach, skills, basic education.

CONTEXTO

La música forma parte de la vida de la persona como un elemento que favorece su formación integral, aspecto básico que se recoge como una de las finalidades de la Educación Primaria en la Ley Orgánica de Mejora de la Educación (LOMCE, 2013).

Tomando este argumento como punto de partida, la realidad de la educación musical ha pasado por diferentes etapas que van desde la escasa presencia que ha tenido en las aulas de los centros educativos españoles desde principios del siglo XX, hasta el año 1990, cuando la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), permitió que la enseñanza de la Música se incluyera en el currículo de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria, y fuese tratada como una asignatura más dentro del sistema educativo. Esta fue la primera vez que se introduce el desarrollo de actividades musicales de forma globalizada (Díaz, 2007).

En el año 2006, la educación española se replanteó su currículo al introducir un nuevo enfoque metodológico basado en las Competencias Básicas, entendidas estas como las capacidades que los alumnos debían desarrollar para su realización y crecimiento personal Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). En el actual panorama normativo al desarrollo de estas mismas capacidades se las denomina como Competencias Clave (LOMCE, 2013).

Estos currículos enfatizan el enfoque globalizador de la educación, de manera que se puedan enseñar y aprender los contenidos desde todos los contextos de forma integrada, haciendo de este modo que las diferentes áreas y disciplinas interactúen facilitando la adquisición de conocimientos. De esta forma, los alumnos tendrán y necesitarán capacidades que no sólo abarquen unas competencias concretas, sino más bien que tengan unas habilidades, destrezas y conocimientos que faciliten su desarrollo integral.

Así pues, para que los alumnos puedan ser competentes, una opción posible y aplicable es trabajar a través de la interdisciplinariedad de las diferentes áreas que componen los currículos vigentes, entendiéndola como un proceso de aprendizaje que permite a los estudiantes su plena integración en el contexto social actual (Núñez, 2001). De este modo, y subrayando la importancia de la adaptabilidad de los alumnos, además de lograr en ellos la transferencia del conocimiento de forma interdisciplinar, las asignaturas que componen el currículo deberían propiciar esta conexión entre disciplinas. Es por ello, que el propósito de este trabajo parte de la utilización de la música, como una de las asignaturas que puede servir como nexo común entre el resto de áreas para el desarrollo y posible consecución de las competencias clave.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Investigadores del campo de la Neurociencia (Cabanac, Perlovsky, Bonniot-Cabanac, & Cabanac, 2013; Münte, Altenmüller, & Jäncke, 2002; Zuk, Benjamin, Kenyon, & Gaab, 2014), de la Psicología (Rickard, Bambrick, & Gill, 2012), y de la Pedagogía (Piro & Ortiz, 2009), han

señalado la importancia que tiene la música como elemento común en el desarrollo de las diferentes áreas curriculares, así como por el beneficio que aporta en la adquisición de destrezas y habilidades específicas en el área del lenguaje, las matemáticas y el inglés, entre otras, ya que “[...] el aprendizaje de la música puede influenciar positivamente el desarrollo de las funciones cognitivas, y puede ayudar al aprendizaje de otras áreas” (Cosenza, 2005, p. 3).

Tal y como señala Giráldez (2007), para que la educación musical contribuya al desarrollo de las competencias, es necesario que se den ciertas condiciones en la selección y tratamiento de los contenidos, diseño de actividades y la metodología. Para que el resto de competencias puedan ser desarrolladas, se tendrán en cuenta los enfoques que se harán desde los procesos de enseñanza y aprendizaje musical. Por ello, hay que diseñar y secuenciar los diferentes indicadores de logro, elaborar las actividades, así como plantear de qué manera se interrelacionan las actividades con las metas alcanzadas (Coll, 2007).

En este sentido, en estudio realizado por Coban y Dubaz (2011) sobre la relación existente entre diferentes modelos de aprendizaje activo en las clases de música de educación primaria, encontró que varias competencias se desarrollaban desde esta disciplina utilizando un modelo de aprendizaje diseñado para tal fin, lo que coincide con las directrices presentes en la normativa vigente, en la que se indica que el objetivo de la educación musical es contribuir a la adquisición de las competencias.

Es por ello, que la presente investigación parte del supuesto de que la música puede ser el medio para el desarrollo de los procesos educativos presentes en la etapa de primaria y, por ende, de las competencias, en consonancia con la afirmación de Bernabé-Villodré (2013, p. 107): “[...] educación a través de la educación musical”. De esta manera se pretende dar respuesta al siguiente interrogante ¿Existe alguna relación entre los aprendizajes de la educación musical en el alumnado de 6º de primaria y el desarrollo de las competencias clave?

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Como hipótesis de partida de esta investigación, se pretende confirmar o refutar que la educación musical recibida por los alumnos a lo largo de toda la Educación Primaria es un elemento facilitador para el desarrollo de la totalidad de las competencias clave.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Los objetivos planteados en esta investigación serían los siguientes:

Analizar el nivel de adquisición de las competencias clave en el aula de 6º de Primaria.

Observar las metodologías didácticas globalizadas e interdisciplinarias utilizadas en la educación musical para contribuir al desarrollo de las competencias clave.

Diseñar un programa de intervención didáctica para desarrollar las competencias clave utilizando la música desde una perspectiva interdisciplinaria como modelo de trabajo en el aula.

METODOLOGÍA

Se desarrollará un estudio cuasi experimental con varios grupos experimentales y grupos control con pre y postest.

Participantes y muestra

Los participantes de este estudio serán alumnos de 6º curso de educación primaria de centros de titularidad concertada presentes en las diferentes áreas territoriales de la Comunidad de Madrid. Dado que el investigador pertenece al cuerpo de maestros de la escuela concertada, es más asequible el acceso a las aulas por parte de este grupo de procedencia que el de la titularidad pública o privada. Se pretende contar con un grupo experimental y un grupo control de cada área, esto es, dos grupos de la zona Norte; 2 grupos de la zona Sur; 2 grupos de la zona Este y dos grupos de la zona Oeste.

Instrumento

Se diseñará un cuestionario con escala tipo Likert de 1 a 5 para evaluar la adquisición de las competencias clave de los estudiantes, compuesto por una serie de ítems en los que se medirá el grado de consecución de las Competencias Clave, que se recoge en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013).

Procedimiento

Para desarrollar esta investigación se diseñará un programa de intervención didáctico centrado en la elaboración de una serie de actividades siguiendo los bloques de contenido que se incluyen en la normativa vigente, con el fin de dar respuesta a los objetivos anteriormente planteados.

Según recoge el Real Decreto 126/2014, la Educación Musical se divide en tres bloques de contenido: Escucha, Interpretación musical y La música, el movimiento y la danza; por ello, en cada sesión de la intervención, se llevarán a cabo actividades de cada uno de estos bloques de manera globalizada, siguiendo además, los argumentos que se señalan en el Anexo II: Asignaturas específicas y que indican que “[...] en su desarrollo metodológico el docente podrá abordar de manera conjunta los diferentes bloques” (Real Decreto 126/2014, p. 19401).

La finalidad de dicho programa de intervención será analizar y estudiar el desarrollo de las competencias clave, haciendo hincapié en la Competencia Lingüística, Competencia matemática y Competencias Básicas en Ciencia y Tecnología, y la Competencia Digital, puesto que serán evaluadas además de por este estudio, en los test estandarizados de pruebas CDI y PISA.

El programa de intervención se implementará en las aulas experimentales en el curso escolar 2017-2018.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

En este apartado se espera que las competencias clave hayan sido desarrolladas y adquiridas en su totalidad, haciendo hincapié en la Competencia Lingüística, Competencia Digital y la

Competencia Matemática y Competencias básicas en Ciencia y Tecnología, puesto que son medidas a su vez de forma externa en los test PISA y en las pruebas de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI), debido a una educación musical recibida a lo largo de la Educación Primaria, así como un enfoque metodológico interdisciplinar y específico para tal fin.

Se espera encontrar diferencias significativas en el grupo experimental que sirvan para confirmar que la educación musical sirve para desarrollar la adquisición de las competencias clave en mayor medida que los alumnos del grupo control que no la van a recibir.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Tal y como se ha expuesto anteriormente, uno de los objetivos inicialmente planteados, es el de analizar si existen diferencias significativas en la consecución de las competencias clave entre los alumnos que reciben un programa didáctico específico en alumnos de 6º de primaria, de los que no la reciben, para averiguar cuál es el papel de la música en este aspecto.

Según la teoría consultada, así como investigaciones realizadas en esta línea, debe de haber una relación entre la educación musical recibida y el desarrollo de las competencias clave.

¿Mostrarán los datos obtenidos en el análisis de la investigación concordancia con la hipótesis formulada?, ¿serán válidos estos datos?, en comparación con otros estudios antecedentes sobre el tema, ¿aportará datos significativos la investigación que aquí se indica?

No obstante, se considera relevante el medir de forma cuantitativa el desarrollo de las Competencias clave a través de la educación musical, así como su repercusión en los test estandarizados externos de PISA y CDI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernabé-Villodre, M. (2013). Importancia de la música como medio de comunicación intercultural en el proceso educativo. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 24 (2), 107-127. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/10357>.
- Benjamin, C., Gaab, N. Kenyon, A. & Zuk, J., (2015). Correction: Behavioral and Neural Correlates of Executive Functioning in Musicians and Non-Musicians. *Plos One* 10 (9). Doi: 10.1371/journal.pone.0137930
- Cabanac, A., Perlovsky, L., Bonniot-Cabanac, M. C., & Cabanac, M. (2013). Music and academic performance. *Behavioural Brain Research*, 256, 257-260.
- Coban, S. & Dubaz, I. (2011). The relationship between active learning models in music lessons in elementary schools and multiple intelligence areas. *Procedia-Social And Behavioral Science*, 28, 684-690.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.

- Consejería de Educación, juventud y deporte. (2015). *Estadística de la enseñanza en la comunidad de Madrid. Informe*. Madrid: Dirección General de Innovación, Becas y Ayudas a la Educación de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid.
- Cosenza, G. (2005). Implications for music educators of an interdisciplinary curriculum. *International Journal of Education & the Arts*, 6 (9), 1-8. Recuperado de <http://www.ijea.org/v6n9/v6n9.pdf>
- Díaz, M. (2007). La Música en la educación primaria y en las escuelas de música: La necesaria coordinación. Análisis para futuros planes de intervención educativa en la Comunidad Autónoma Vasca (Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco, Bilbao). Recuperado de <https://addi.ehu.es/bitstream/10810/12201/1/diazgomez.pdf>.
- Giráldez, A. (2007). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 41, 49-57.
- Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE nº 295 de 10 de diciembre de 2013).
- Münste, T. F., Altenmüller, E., & Jäncke, L. (2002). The musician's brain as a model of neuroplasticity. *Nature Reviews Neuroscience*, 3 (6), 473-478.
- Núñez, S. (2002). La interdisciplinariedad: un reto para el docente. En *Acercamiento a la interdisciplinariedad en la enseñanza de las ciencias*. II Congreso Internacional Didáctica de las Ciencias. Edición Especial para II Congreso con soporte de la OREALC-UNESCO (pp. 18-38). La Habana, Cuba.
- Piro, J., & Ortiz, C. (2009). Music education can help children improve reading skills. *Journal of Psychology of Music*, 37 (3), 325-347.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria (BOE nº 52 de 1 de marzo de 2014).
- Rickard, N. S., Bambrick, C. J., & Gill, A. (2012). Absence of widespread psychosocial and cognitive effects of school-based music instruction in 10–13-year-old students. *International Journal of Music Education*, 30 (1), 57-78.

LA MEMORIA Y LA ENSEÑANZA DE LA DICTADURA FRANQUISTA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA. UNA PERSPECTIVA COMPARADA.⁴

DE LA ASUNCIÓN CRIADO, Ana

Universidad Autónoma de Madrid (Facultad de Formación de Profesorado)

Madrid (España)

anadelasuncion@hotmail.com

ana.asuncion@estudiante.uam.es

Resumen

La historia como disciplina que contribuye a la formación de una ciudadanía crítica y activa se convierte en un elemento esencial para el alumnado, sobre todo en determinados temas de la historia reciente de nuestro país, como la dictadura franquista, que mantienen una importante repercusión en el presente. El análisis de la enseñanza de la misma es lo que se aborda y cuestiona en las siguientes líneas desde la doble perspectiva que ofrecen docentes y alumnos. Además se propone una profundización de la investigación, en la que el marco comparativo con experiencias similares (Chile y Argentina) cobra un papel protagonista.

Abstract

History as a discipline contributes to the education of a critical and active citizenship. It becomes essential for students, especially in certain issues, as Franco dictatorship, that has a relevant impact nowadays. The analysis of teaching is what is approached and questions in the following lines from the double perspective, students and teachers. It is proposed a deepening of the research in which the comparative framework with similar experiences (Chile and Argentina) take a leading role.

Palabras clave

⁴ Proyecto de Investigación incluido en el programa de Doctorado de Educación por la Universidad Autónoma de Madrid (Facultad de Formación del Profesorado).

Enseñanza secundaria, Historia Contemporánea, Enseñanza de la Historia, Memoria colectiva, Educación ciudadana.

Keywords

Lower secondary education, Contemporary History, History Education, Collective Memory, Human Rights Education.

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Este proyecto de tesis doctoral surge tras la elaboración del Trabajo de Fin de Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato (UAM, 2015-2016). Nace del comentario de una alumna: "Yo no entiendo por qué tanta gente votaba a Franco". (asignatura *Historia de España*, 2º bachillerato). En este momento comprendimos que no era una simple anécdota y nos preguntamos "¿Qué se enseña de la historia de España?" y nos cuestionamos la utilidad de la historia enseñada según la metodología empleada y los contenidos expuestos en el currículo. ¿Está sirviendo la asignatura de *Historia de España* para conocer el pasado reciente de nuestro país y, a través del mismo, desarrollar entre nuestros jóvenes una ciudadanía crítica?

Sin embargo, el proyecto fue aún más ambicioso pues el análisis aislado de la didáctica del periodo dictatorial no tenía sentido si no era acompañado de otros *Temas Sensibles* (Falaize, 2010) como la Guerra Civil y la Transición. En definitiva, el interés por dichos estudios provocó la creación de un grupo de investigación cuyo objeto de estudio es el análisis de la enseñanza de la Historia Reciente de España. En este caso únicamente aludiré al Franquismo pues es el tema de la tesis doctoral.

Los resultados obtenidos en el Trabajo de Fin de Máster mostraron deficiencias en la enseñanza de la *Historia de España* en bachillerato. Dado el interés del tema resulta imprescindible comparar la problemática española con otras experiencias extrapolables. Por este motivo se pensó que las dictaduras del Cono Sur Latinoamericano (Chile, 1973-1990, y Argentina, 1973-1986) ofrecerían patrones muy valiosos para realizar una investigación comparada en didáctica de la historia.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

En España las investigaciones de mayor calado han sido dominadas por la psicología de la educación, sobre todo en la construcción de conceptos históricos por los adolescentes. Sus aportaciones son destacadas para conocer cómo aprenden los estudiantes ciencias sociales (Carretero y Voss, 2004; Carretero, Asensio y Rodríguez-Moneo, 2012). Dando lugar a trabajos teóricos y prácticos de aula sobre conceptos temporales, representaciones sociales, identidades nacionales y memoria histórica (Carretero y Voss, 2004; Carretero, 2007; Carretero y Castorina, 2010 y Ruiz, 2011). Sin embargo, el análisis de las prácticas escolares no ha recibido la atención que se merece. A pesar de todo si existen meritorios trabajos que

consideran el aula como un laboratorio donde los discurso teóricos se llevan a la práctica y adecuan la historia a las necesidades actuales (Fuentes, 2002 y 2004; Casal, 2011; Jara, 2012 y Portela-Pruaño, 2014).

En el caso de análisis centrados en la enseñanza de la historia reciente de España, se hallan algunos estudios de relevancia que tienen en cuenta distintas perspectivas como recursos didácticos, docentes o estudiantes. Para ello es necesario partir de las investigaciones que buscan una revisión de la didáctica de la historia y las ciencias sociales, considerando como fin principal, el compromiso con la educación ciudadana. Así, podrían citarse los estudios sobre la enseñanza de otros periodos recientes como la Guerra Civil española (Feliu y Hernández, 2013) y de diferentes procesos de transición política recientes o sobre la enseñanza de la memoria histórica: para España Hernández, (2016), en Argentina Raggio y Salvatori (2009) y para Chile Fuentes y Quintana (2013). Entre los estudios comparativos (Latinoamérica y España) destaca el Proyecto TRADECC (2011) entre Chile y España o el de Olaso (2016), entre Argentina y España. Sobre memoria histórica y educación, los trabajos de Prats (2008) y González (2008).

A pesar de la proximidad de dichos fenómenos históricos, las investigaciones sobre estos crecen de manera exponencial, muestra de ello son algunas publicaciones recientes como las de Vásquez (2017). No obstante, es necesario reseñar que los estudios sobre la enseñanza de las dictaduras en las aulas de secundaria reciben menor atención que aquellos cuyo objeto de estudio son las transiciones a la democracia. Dicha cuestión plantea una problemática nada desdeñable, pues es necesario que los avances académicos se traspasen al aula y exista una transferencia de saberes bidireccional entre el mundo académico-universitario y el escolar.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La principal hipótesis nos hace suponer que la enseñanza de la historia reciente de España, especialmente el Franquismo, como régimen dictatorial y antecedente inmediato del actual sistema democrático, no cumple con las expectativas que se esperan de la historia escolar a la hora de formar ciudadanos cultos, críticos y comprometidos en España.

Comparamos la enseñanza del Franquismo en la educación secundaria con la que se desarrolla en países como Argentina y Chile puesto que ofrecen similitudes y diferencias que podrían favorecer una comprensión de sus deficiencias y aspectos innovadores que contribuirían a la hora de formular reformas, cambios y nuevas propuestas educativa.

No cabe duda que, existen notables diferencias en la construcción de la memoria histórica en la escuela secundaria actual tanto en el cono sur latinoamericano como en España, estas demuestran la importancia de la enseñanza de la historia para crear un proyecto de país de cara al futuro, como para detectar las causas del fracaso de una didáctica escasamente renovada y de unos contenidos anclados en un relato oficial alejado de las demandas de la población.

Las diferencias entre el cono sur latinoamericano y el modelo español pueden deberse a distintas circunstancias como el apoyo o la aceptación de un porcentaje elevado de la

población española; o el hecho de que haya menos víctimas mortales, desaparecidos y casos de tortura durante los años de la dictadura (sin contabilizar el periodo de la Guerra Civil).

Nos preguntamos si la narración oficial que exponen tanto currícula como libros de texto sobre las dictaduras aludidas proceden de las demandas que los protagonistas de las respectivas transiciones forzaron a incluir en la formación de sus jóvenes o si fueron las élites políticas y económicas quienes llevaron sus interpretaciones interesadas de las dictaduras a la escuela.

Del mismo modo pensamos que los recursos didácticos están anticuados, no cumplen con las necesidades y demandas de los estudiantes y que, al igual que la formación inicial de los docentes, el currículo de las asignaturas que las incluyen en su programa como los proyectos editoriales necesitarían una profunda reforma y adaptación a la sociedad del siglo XXI.

Por consiguiente, cabría preguntarse qué pasaría si en España se hubiera impulsado la enseñanza de la dictadura Franquista con la misma intensidad y veracidad que las poblaciones argentina y chilena demandaron tras el fin de los regímenes dictatoriales. No se pueden negar, tampoco, ciertos avances en los contenidos de los currícula de historia en secundaria y bachillerato, pero ¿son suficientes para alcanzar el fin principal de la enseñanza de la Historia?

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo principal es investigar cómo y qué se enseña de las dictaduras de la segunda mitad del siglo XX en el mundo hispánico, a través de tres modelos: el argentino, el chileno y el español; seleccionando este último como estudio de caso. El marco de la investigación son las aulas de la enseñanza secundaria y bachillerato, cuyos protagonistas son profesores y alumnos. Este tema supone una novedad al abarcarlo desde la perspectiva educativa, a pesar del interés que suscita en la actualidad desde la propia historiografía. Otros objetivos son descubrir la realidad del aula a través de la enseñanza de estos *Temas Sensibles*, conocer los procesos de construcción de los conocimientos sociales por estudiantes de secundaria, averiguar cómo se enseñan y ofrecen una interpretación del pasado reciente que puede dar lugar a un relato oficial o una memoria impuesta para las nuevas generaciones.

Se pretende lograr una revisión de los conceptos y contenidos que se enseñan a los alumnos junto con los métodos empleados, para elaborar alternativas que satisfagan con mayor éxito las competencias descritas en el currículo de bachillerato y contribuir a una enseñanza de la historia en la que no queden sujetos excluidos, como las mujeres o las víctimas, incorporando los recientes avances de la historiografía actual. En definitiva, resolver ¿para qué sirve el estudio del pasado reciente?

METODOLOGÍA

La estructura de la investigación cuenta con diversos apartados en los que se pretende un trabajo conjunto entre la historia y su didáctica. Por ello, en el primer capítulo se realiza un ensayo historiográfico sobre los conocimientos académicos imprescindibles para, en el

segundo capítulo, analizar la presencia de la Historia del Tiempo Presente en los diferentes cursos de la educación secundaria y en el bachillerato.

También se considera imprescindible una investigación comparativa para aportar soluciones y propuestas para la evolución de la enseñanza de los procesos de dictadura-represión recientes. En el desarrollo de estos temas desde los currículos escolares en el caso Latinoamericano han tenido gran importancia las distintas Asociaciones de Memoria. Muestra del papel político, por ejemplo en el caso chileno, es el *Informe Valech* (2004) en el que se menciona que “esta educación debe contribuir a enaltecer el respeto de los derechos humanos; (y) promover el valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad ante ésta”. Resulta, así, fundamental, tanto la trasposición de contenidos académicos a la escuela, como los objetivos fijados por las políticas estatales de memoria a través de la implicación de asociaciones en el mundo de la enseñanza.

La metodología planteada para el estudio de caso del Franquismo se compone de diversas partes: análisis de los recursos didácticos (desde los libros de texto hasta los ofertados por museos y otras entidades), entrevistas a profesores y cuestionarios a estudiantes. Para ello se ha elaborado un sistema diferenciado de recogida de información. Entre los estudiantes se establecen cuestionarios donde el alumno responde a una serie de preguntas (cerradas y abiertas) que posibilitan una muestra mayor. En cuanto a los profesores, la recogida de información se realiza mediante una serie de entrevistas personales para poder ahondar más sobre el tema gracias al intercambio fluido y directo que ofrece la entrevista oral. Del mismo modo esta selección seguirá unos rigurosos criterios en función del curso, la entidad jurídica del centro, o el tipo de itinerario y optativas seleccionadas por los estudiantes. Con esta metodología se obtienen unos resultados cualitativos y cuantitativos. Sin embargo, dicha información quedaría vacía de contenido con estos métodos, porque no permiten un debate en el que se hallen diferentes posturas y soluciones al tema planteado, dicho aspecto pretende ser subsanado a partir de la creación de pequeños grupos de debate.

MUESTRA Y PRIMEROS RESULTADOS

En primer lugar, es conveniente hacer referencia a la muestra con la que se cuenta hasta estos momentos, recogida en las tablas siguientes:

Tabla 1. Muestra de los estudiantes que contestaron al cuestionario.

Modalidad de Bachillerato	Colegio Montserrat (Madrid)	Colegio M.M. Concepcionistas (Madrid)	IES Sierra de Guadarrama (Madrid)
Ciencias Sociales	2	9	22
Humanidades	—	3	16
Científico Tecnológico	22	12	6
Ciencias de la Salud	11	24	13
TOTAL (140)	35	48	57

Tabla 2: Muestra de los docentes entrevistados⁵.

Prof.	Género	Edad	Años de Experiencia		Formación
			Púb.	Priv.	
1	M	32	—	5	Licenciada en Historia. Especialidad: H. Antigua. Máster Formación Profesorado.
2	M	59	17	—	Licenciada en Geografía e Historia. Doctorada en H. Contemporánea. Curso de Adaptación Pedagógica (CAP).
3	M	61	—	37	Licenciada en Filosofía y Letras. Especialidad: Moderna y Contemporánea. CAP.
4	H	52	29	—	Licenciado en Geografía e Historia. Especialidad: H. Antigua. CAP.
5	H	52	28	—	Licenciado en Geografía e Historia. Especialidad: H. Moderna. CAP.
6	H	37	12	—	Licenciado en Historia. Especialidad: Moderna y Contemporánea. CAP.

Cuestionarios a los estudiantes

Este cuestionario se divide en varias secciones que estructuran las respuestas de los estudiantes desde los aspectos más generales sobre la asignatura de Historia hasta los más concretos sobre la enseñanza de la dictadura Franquista. En primer lugar, se deduce que el interés de los alumnos sobre la Historia es elevado y el 50% de los encuestados entiende esta disciplina como una interacción entre pasado y presente con una clara utilidad en los hechos actuales. No obstante, hay que señalar que, aunque el porcentaje disminuye, las connotaciones negativas, protagonizadas por el "aburrimiento", también constan entre las respuestas de los estudiantes. Y al hallarse en segundo de bachillerato las referencias a las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) también son constantes.

En segundo lugar, se pregunta sobre los recursos que sus profesores emplearon en las asignaturas de historia en educación secundaria y en bachillerato. La comparación entre ambos es muy significativa como se puede apreciar en el gráfico inferior. En él se observa una disminución de ciertas técnicas como los trabajos individuales y colectivos, el uso de películas y las salidas fuera del aula. Este contraste de la metodología demuestra una enseñanza monótona y orientada a la PAU en la asignatura de *Historia de España*. Esto actúa en detrimento del dinamismo de la didáctica de la historia y limita los amplios recursos que ofrece dicha materia.

⁵ En este caso hay que tener en cuenta una de las limitaciones principales de la investigación y es que, por el momento, solamente se cuentan con seis entrevistas a profesores. Muestra que será ampliada conforme avance la tesis.

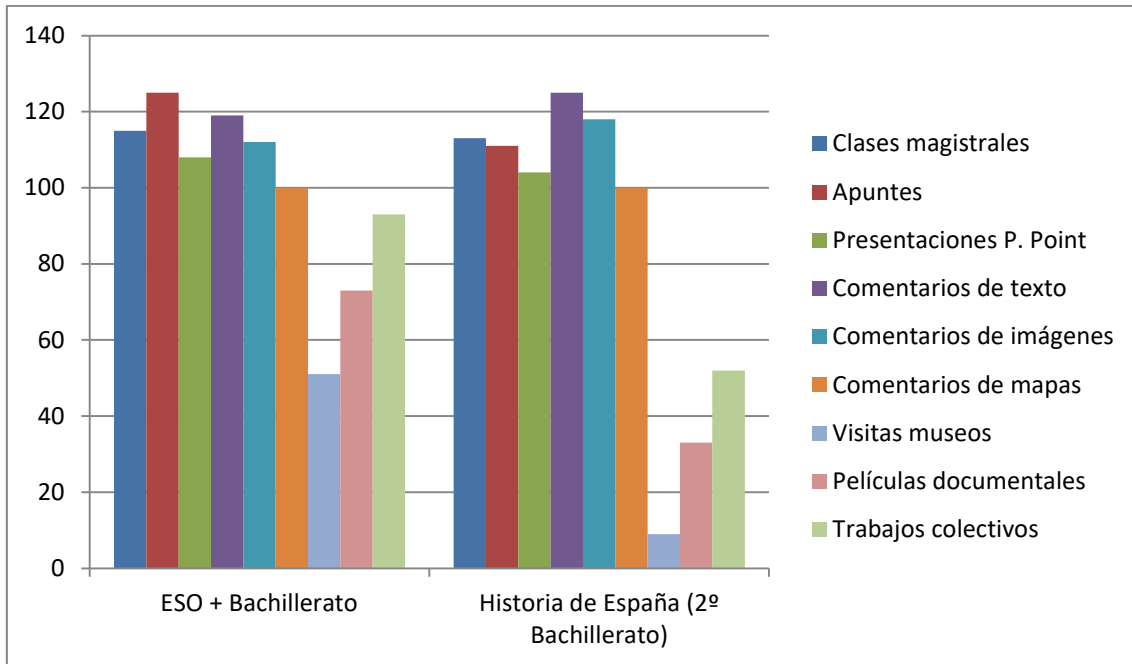


Gráfico 1: Comparativa métodos empleados en secundaria y bachillerato con los de la asignatura *Historia de España*.

Por último, se realiza un estudio de conceptos sobre la dictadura Franquista, entre los cuales los alumnos deben seleccionar los cinco más representativos (véase gráfico 2). Los conceptos más elegidos son aquellos relacionados con la falta de libertades y la represión. Cabe destacar el escaso tecnicismo de las expresiones que emplean: pudiendo elegir entre "Represión" y "Persecución de rojos", esta última es la preferida por un número significativo de estudiantes, considerando que entre los "rojos" se incluye a un heterogéneo grupo de opositores al régimen. Algo similar sucede con "Grisés" (21 elecciones) frente a "Dirección General de Seguridad" (sólo 2), lo que podría reflejar una visión superficial de los medios y las redes sociales que definen la dictadura con tópicos que perviven actualmente, muy alejados del vocabulario histórico riguroso que los alumnos debieran manejar. Por último, señalar el término "Libertad de expresión" asociado al Franquismo por 14 alumnos lo que implica un grave déficit conceptual y un escaso nivel de conocimientos factuales. Todo ello incita, de nuevo, a replantearse los métodos que se emplean en la enseñanza de la Historia Reciente de España.

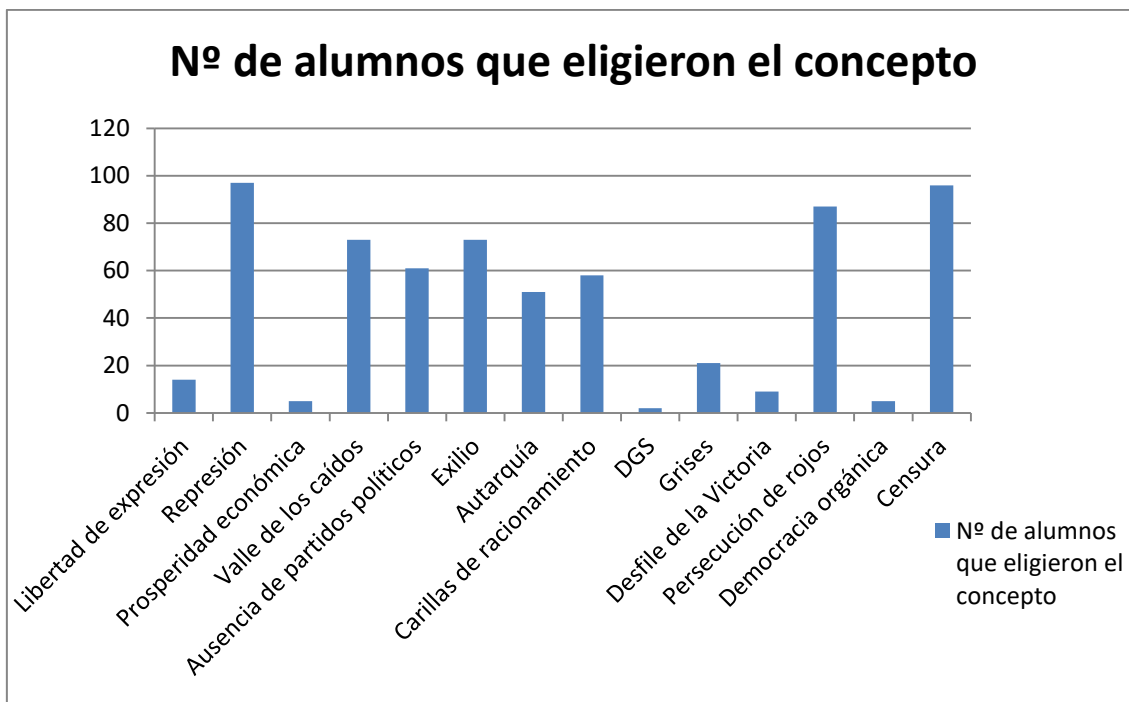


Gráfico 2: Número de elecciones entre los conceptos propuestos del Franquismo.

Entrevistas docentes

En este caso las opiniones de los profesores son muy similares. Entre sus comentarios sobresalen las connotaciones negativas que realizan del currículo de la asignatura de *Historia de España* y la presión que ejerce la PAU. Ambos actúan en detrimento de la enseñanza de la historia, calificándose por algunos profesores como de "inutilidad absoluta la explicación de la historia bajo estos criterios". Otros argumentos que emplean es el extenso temario con el que se enfrentan en un curso tan corto como segundo de bachillerato.

Las entrevistas a los docentes muestran la evolución que ha acontecido en los últimos años la enseñanza de la dictadura, pues reconocen la inexistencia de temas tabúes. Calificando apartados imprescindibles como el de la represión o la memoria histórica. Sin embargo, la trasposición legal de los mismos, como debiera ocurrir en el currículo, aún está limitada. El resultado es una asignatura memorística y anclada en el tradicionalismo. Entre las soluciones y propuestas para solventar estas deficiencias se plantean la revisión de los currícula, el cambio de la programación y metodología, e incluso proponen una asignatura exclusiva del siglo XX por la importancia e implicaciones que este tiene en la actualidad.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Es necesario recalcar que tanto profesores como alumnos consideran la asignatura de *Historia de España* como inabarcable y que los mayores condicionantes que contribuyen a una inadecuada enseñanza de la historia de España son la PAU y la escasez temporal. Por tanto, se manifiestan como fundamentales una serie de cambios conceptuales, metodológicos y curriculares para que la historia cumpla su finalidad. De no ser así los jóvenes no podrán

participar activamente en la vida política y ejercer una ciudadanía responsable que se sostenga en una visión compleja, crítica y madura de la historia de España.

En esta perspectiva cabe mencionar como ejemplo la cuestión comparativa con países como Chile y Argentina en los que se centrará la futura investigación, con el objetivo de encontrar la clave de los avances en estas materias, que, por otro lado, países como Francia e Italia ya han empezado a solventar creando una asignatura que trate exclusivamente de la historia del siglo XX. Con estos resultados se comprueban algunas de las cuestiones planteada en la hipótesis que se profundizarán a lo largo de la tesis doctoral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aceituno, D. y Muñoz C. (2011). Percepciones de los profesores de Historia chilenos y españoles acerca del estudio de la Transición de la Dictadura a la Democracia. *Perspectiva Educativa*, 50, 2, 148-171.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M.; Asensio, M. y Rodríguez-Moneo, M. (Ed.) (2012). *History education and the Construction of National Identities*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Carretero, M. y Castorina, J. A. (2010). *La construcción del conocimiento histórico*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. y Voss, J. (2004). *Aprender y pensar historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Casal, S. (2011). Aprender Historia en la escuela secundaria. El caso de Morelia, Michoacán (México). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (48), 73-105.
- Cowie-Haskell, C. (2015). La presencia de la Memoria Histórica y Derechos Humanos en el Sistema Educativo: una comparación de Chile y Argentina. SIT Digital Collections <http://digitalcollections.sit.edu/cik/1>.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia Social*, 15, 15-30.
- Díez, E. J. (Dir.). (2009). *Unidades Didácticas, para la recuperación de la memoria Histórica*. León: Foro por la Memoria de León.
- Falaize, B. (2010). El método para el análisis de los temas sensibles de la historia. En R.M. Ávila, M. P. Rivero, Gracia, P.L. y Domínguez, C. *Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 187-205). Zaragoza: Institución Fernando el Católico y AUPDCS.
- Feliu Torruella, M. y Hernández, X. F. (2013). *Didáctica de la Guerra Civil Española*, Barcelona: Grao.
- Fuentes, C. (2002). La visión de las historias por los adolescentes: Revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 55-68.
- Fuentes, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la historia. *Enseñanza de las Ciencias*

- Sociales*, 3, 75-83.
- González, P. (2008). Memoria, historia reciente y escuela. Notas sobre el caso argentino. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 54-62.
- Gutiérrez, V., Iglesias, R., Magendzo, A. y Toledo, M^a I. (2015). Enseñanza de temas controversiales en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores, *Estudios Pedagógicos*, XLI (1), 275-292.
- Hernández, F. (2014). La enseñanza de la historia del presente en la España actual: entre el agujero negro y el relato internacional. *Studia histórica. Historia contemporánea*, 32, 57-74.
- Hernández, F. (2016). *El bulldozer negro del general Franco. Historia de España en el siglo XX para la primera generación del XXI*. Madrid: Pasado y Presente.
- Jara, M.A. (2012). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudios de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 15-29.
- López, V., Guzmán, P., Weinstein, E. y Edwards, L. (2007). *Jóvenes, Derechos Humanos y Memoria*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Mérida, J.A. (2011). Intentando no olvidar: acerca de la didáctica de la dictadura franquista en clases de cultura y civilización. *Revista Claseshistoria*, 232, 1-12.
- Olaso, J. (2016). *La represión y las luchas por la memoria en Argentina y España*. Madrid: Catarata.
- Pagès, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia, *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 43-53.
- Pérez, J. S., et. al. (2010). *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona: Crítica.
- Portela-Pruaño, A.; Martínez-Valcárcel, N. y García-Hernández, M.L. (2014). La voz de los alumnos como testimonio vivo. En: N. Martínez-Valcárcel (Dir.), *La historia de España en los recuerdos escolares. Análisis, interpretación y poder de cambio de los testimonios de profesores y alumnos* (pp. 121-127). Valencia: Nau-Llibres.
- Prats, J. (2008). Memoria histórica "versus" historia enseñada. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, 5-8.
- Raggio, S. y Salvatori, S. (Coord.). (2009). *La última dictadura militar en Argentina. Entre el pasado y el presente. Propuestas para trabajar en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Rosemberg, J. y Krovacic, V. (2010). *Educación, Memoria y derechos Humanos: Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ruiz Silva, A. (2011). *Nación, moral y narración. Imaginarios sociales en la enseñanza y aprendizaje de la historia*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- Todorov, T. (2013). *Los usos de la memoria*. Santiago de Chile: Museo de la Memoria y los

Derechos Humanos.

Vásquez, G. y Muñoz, C. (2017). ¿Cómo se enseña la historia reciente en las escuelas chilenas?: actividades didácticas para enseñar el proceso de transición dictadura-democracia. *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación, Actas Congreso Córdoba Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales*, pp. 800-809.

LA ENSEÑANZA Y DIDÁCTICA DE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA EN LAS AULAS DE SECUNDARIA Y BACHILLERATO

FERNÁNDEZ MUÑOZ, Belén

Universidad Autónoma de Madrid

Madrid (España)

bel.fernandez01@estudiante.uam.es

Resumen

Las asignaturas de Historia en la ESO y Bachillerato estudian de manera breve y superficial la Guerra Civil española. Este trabajo surge en respuesta a esta situación con el objetivo de aproximarse a la realidad de la enseñanza de los temas de la historia más reciente de nuestro país, específicamente de la Guerra Civil, para proponer posibles mejoras. Además, forma parte de una investigación más amplia sobre el estudio de la enseñanza de la Historia Reciente de España que surge a raíz de una colaboración en el Máster de Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato del curso 2015-16.

La investigación consiste en estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el aula a través de encuestas, entrevistas y *focus groups* a profesores y estudiantes, comprobando la trasposición de las últimas líneas de investigación de la Guerra Civil y la ley de educación actual, así como las metodologías y recursos didácticos que se utilizan.

Abstract

The history subjects in Secondary Education and “Bachillerato” teach briefly and superficially the topic of the Spanish Civil War. This work arises as a result of this situation with the objective of approaching the reality of the teaching of the topics of the most recent history of our country, specifically the Civil War, to propose ideas for improvement. In addition, it is a part of a wider research on the study of the teaching of History of the Present Time in Spain, that arises from a collaboration in the “Master de Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato” of the course 2015-16.

The research consist in the study of the teaching-learning process from the classrooms itself through surveys, interviews and focus groups to teachers and students, verifying the

transposition of the last lines of researching of the Civil War and current educational law, as well as the methodologies and didactic resources that are used.

Palabras clave

Enseñanza Secundaria – Historia Contemporánea– Guerra Civil – Enseñanza de la Historia

Keywords

Secondary education – Contemporary History - Civil War – History education

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La principal hipótesis consiste en suponer que la enseñanza de la Historia del Tiempo Presente España, especialmente en lo referido a la Guerra Civil española, no cumple con una de sus principales exigencias, la de formar ciudadanos objetivos, críticos y comprometidos con la construcción de ciudadanos modernos. Esta situación podría partir de distintos problemas como que la narración de estos temas en los libros de texto y en las clases no tenga relación con las últimas investigaciones e interpretaciones sobre este periodo, manteniéndose un discurso atrasado que necesitaría una reforma y adaptación a la sociedad del conocimiento del siglo XXI.

También planteamos que la existencia de temas sensibles en nuestra historia reciente pueda llegar a afectar a los profesores a la hora de impartir esta materia. Con ello nos referimos a las distintas opiniones que los profesores puedan tener sobre el debate que existe actualmente en nuestra sociedad, incorporándolo, evitándolo, negándolo o utilizándolo para el adoctrinamiento.

Otro de los aspectos que puede influir en esta situación es el currículo en el que se basan, que no permite darle la importancia que tiene para la educación de futuros ciudadanos. Ya que este periodo de la historia de España se imparte de una manera breve y superficial en Secundaria y especialmente en Bachillerato, cuya estructura y contenido están condicionados por la PAU.

Del mismo modo, creemos que tampoco ayudan demasiado el uso de metodologías y recursos didácticos anticuados, caracterizados por clases magistrales y exámenes donde prima la memorización frente a la reflexión y que, por tanto, no se adaptan a las necesidades de los estudiantes actuales.

Para profundizar en este problema y conocer con detalle todas sus causas debemos introducirnos en el lugar clave: el aula, observando y consultando a sus protagonistas: profesores y alumnos. Analizando el proceso de enseñanza-aprendizaje, cómo se cumplen los objetivos del currículo, los contenidos que se enseñan y la utilización de distintas metodologías y recursos didácticos podremos aportar información de relevancia sobre el tema objeto de estudio.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Antecedentes sobre las corrientes historiográficas actuales

La Guerra Civil ha sido objeto de una extensa producción bibliográfica, de difusión o investigadora. A partir de 1986 sufrió un importante desarrollo, con la conmemoración del cincuentenario del comienzo de la guerra, tras años de dictadura franquista. Encontramos gran cantidad de material sobre este periodo, difuminándose y mezclándose muchas veces lo escrito por historiadores profesionales y los aficionados a la historia. Las líneas de investigación que se han tratado en los últimos años han sido la historia oral, iniciada por Ronald Fraser (1979), así como la relación entre la memoria histórica y la guerra con Paloma Aguilar (1996), de la que se derivó el estudio sobre la represión y las víctimas de la guerra y de la violencia política. También han sido importantes los estudios de historia local y regional, la mayoría al margen de las universidades. Además, los hispanistas británicos y norteamericanos han hecho un gran aporte a la investigación trabajando las historias singulares, biografías de personas que vivieron la guerra, como es el caso de Paul Preston (1998 y 2001) y Chris Ealham (2005). De aquí parten los trabajos más recientes sobre historia cultural de Manuel Pérez Ledesma (2006) o las revisiones historiográficas (Casanova, 2008).

Antecedentes de la enseñanza de la Guerra Civil

Sin embargo, la investigación sobre la enseñanza de la Guerra Civil ha sido muy reducida y reciente. Uno de los trabajos más destacados es el libro *Didáctica de la Guerra Civil española* de María Feliu y Francesc X. Hernández (2013), el único que recopila diversos recursos didácticos y realiza propuestas para su implementación en el aula. Aparte de esta publicación encontramos distintos artículos enfocando la enseñanza mediante visitas de lugares de memoria, el cine, videojuegos, fuentes iconográficas e historia oral, entre otros.

En cuanto a los estudios de aulas existen diversas investigaciones, especialmente sobre los estudiantes (Barton, 2010), algunas dominadas por la psicología de la educación y otras sobre cómo aprenden ciencias sociales (Carretero y Castorina, 2010 y Ruiz, 2011) e incluso sobre los temas controversiales (Toledo, Magendzo, Gutiérrez e Iglesias, 2015). Sin embargo, la mayoría son estudios muy generales y no han recibido la atención que se merecen como posibilidades de mejora de la enseñanza, aunque sí producido planteamientos novedosos de la enseñanza de dicho periodo (Hernández, 2016).

Antecedentes de la enseñanza de temas sensibles.

Este periodo histórico es considerado uno de los temas sensibles y/o controvertidos, ya que se ve afectado por un debate irreconciliable en la sociedad española. Pero no es el único. Actualmente diversos periodos confrontan opiniones en distintos países por guerras, genocidios, conflictos étnicos, religiosos y dictaduras. Este debate se traslada a las aulas, por las distintas posiciones de los profesores sobre cómo enseñarlo, no tener conocimientos básicos, resultarles incómodo ideológicamente y no conocer suficiente material didáctico para tratarlo. Esta dificultad se ve acrecentada por la intervención de algunos medios de

comunicación que crean prejuicios y tópicos añadiendo obstáculos en su enseñanza. El conocimiento de estos periodos es necesario para concienciar a los alumnos y hacerles reflexionar críticamente, previniendo que se repitan. Algunos profesores piensan consideren importante la incorporación al currículo de Secundaria de las tensiones y diferencias en este tipo de temas, para acabar con la idea de una historia única, oficial y consensuada. Sin embargo, tampoco en esto hay una opinión mayoritaria y encontramos distintos enfoques (Toledo, Magendzo, Gutiérrez e Iglesias, 2015).

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo es aproximarse a la realidad de la enseñanza de la Guerra Civil española en las asignaturas de historia de ESO y Bachillerato. Este planteamiento forma parte de una investigación más amplia sobre el estudio de la enseñanza de la Historia del Tiempo Presente, ya que podemos extrapolar muchas de las carencias educativas encontradas en este periodo a otros como la Segunda República, el franquismo y la Transición española.

Con ello pretendemos reflejar la situación actual de las asignaturas de historia estudiando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Comprobando las distintas líneas de investigación de este periodo, su aparición en el currículo, cual es la narración dominante en el aula, los recursos didácticos empleados y lo que los estudiantes aprenden, se podrá obtener una radiografía completa de la realidad en las aulas. El objetivo es proponer posibles mejoras en este proceso para que los estudiantes entiendan el presente de nuestro país y se conviertan en jóvenes cultos, críticos, activos y participativos en una sociedad democrática avanzada.

Tampoco debemos dejar de lado que uno de los objetivos de esta investigación sea trasponer sus resultados tanto a la formación inicial de los futuros profesores de Ciencias Sociales en educación Secundaria, como a los actuales docentes. Al ser una investigación que tiene su centro en las aulas pretendemos que el análisis de sus resultados (virtudes y defectos, déficits y propuestas de cambio) retornen a este espacio para lograr el cambio y la mejora de la enseñanza de la historia que necesita nuestro país en la segunda década del siglo XXI.

METODOLOGÍA

La estructura que se plantea en esta investigación cuenta con diversos apartados en los que se pretende reflejar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, el primer capítulo será un análisis de las distintas líneas historiográficas actuales de la Historia del Tiempo Presente y, específicamente de la Guerra Civil española. Este apartado tiene la finalidad de poder observar posteriormente como el conocimiento académico se traslada a los estudiantes en el aula.

A continuación, el siguiente capítulo consistirá en un recorrido histórico de la enseñanza de la historia más reciente en España, ya que la incorporación de hechos históricos recientes, siempre han tenido cierta controversia por no ser considerado siempre historia al no tener consolidado un relato único. En el caso de la Guerra Civil española estudiaremos su evolución

educativa desde su aparición los currículos escolares en 1938 hasta la actualidad, investigando las últimas innovaciones didácticas del periodo. Revelando los cambios producidos en este tiempo y, enlazando con el capítulo anterior, los cambios que se pueden producir en un futuro. Sin embargo, esta información sería considerada una fuente secundaria, para obtener una información lo más veraz posible de la enseñanza actual de la Guerra Civil se necesita realizar un estudio de caso en centros educativos de la Comunidad de Madrid. Para realizar esta investigación primaria nos basamos en el uso de distintas técnicas de obtención de información, tanto cualitativas, entrevistas en profundidad a profesores y dinámicas de grupo, como cuantitativas, encuestas a alumnos. Hemos elegido esta diversidad de técnicas con el objetivo de obtener información de una amplia muestra lo menos sesgada posible de la realidad escolar y que no afecte al desarrollo de las clases. La selección de la muestra sigue rigurosos criterios, utilizando un método de muestreo no aleatorio de conveniencia para seleccionar a las unidades muestrales (profesores y alumnos). El tamaño muestral se decidirá por criterio del investigador en función del índice de colaboración y participación de los centros escolares con el objetivo de obtener la máxima representatividad posible de los resultados. En primer lugar, se realizará en diversos centros educativos -públicos, privados y concertados-, así como con perfiles distintos -institutos históricos, de reciente constitución, religiosos y laicos-. Del mismo modo que se pretenden encontrar distintos perfiles de profesorado -trayectoria investigadora, metodología y años de docencia-, como he mencionado en el apartado anterior. En cuanto a los alumnos seleccionados serán grupos de distintos itinerarios -Ciencias Sociales, Humanidades, Científico-Tecnológico o Ciencias de la Salud de los cursos de 4º de la ESO, 1º y 2º de Bachillerato, por ser los cursos en los que se imparte la Guerra Civil española. Las entrevistas y encuestas a los alumnos dan una información unidireccional del objeto de estudio, sin que afecten otras opiniones ajenas. Completándose esta información con las dinámicas de grupo, que permiten un debate con distintas posturas y llegar a distintas propuestas de cambio de manera conjunta. Esta información obtenida será analizada utilizando como apoyo programas informáticos, en el caso de la encuesta el programa será SPSS.

Del mismo modo, no nos quedamos en la enseñanza en España, ya que es interesante una investigación comparativa que permita descubrir nuevas experiencias realizadas en países extranjeros. En la historia reciente universal encontramos distintos sucesos traumáticos, convertidos en temas controversiales en su enseñanza que tienen características similares a la Guerra Civil española. La comparación entre ambas enseñanzas permite ver las ventajas e inconvenientes de cada modelo educativo, además de posibles ideas a importar.

RESULTADOS ESPERADOS

Este periodo se trata por primera vez de manera muy breve en 4º de la ESO en la asignatura de Geografía e Historia, provocando que existan estudiantes que al terminar la ESO apenas

conocen este periodo. El planteamiento es similar en 1º de bachillerato en la asignatura de Historia del mundo contemporáneo, que solo tienen los alumnos de la modalidad de Sociales y Humanidades y que se limita a Europa. Sólo 2º de bachillerato en la asignatura de Historia de España se hace referencia a este periodo, aunque de forma insuficiente y primando el aprendizaje memorístico debido al extenso temario y la presión e influencia de la PAU.

En los resultados obtenidos en mi anterior proyecto como Trabajo de Fin de Master sobre este tema se vio que los estudiantes mostraban interés por la asignatura de historia y les parecía necesaria. Sin embargo, los problemas de la programación afectaban en todos los aspectos de su educación, coincidiendo con los profesores en la necesidad de una asignatura de *Historia de España* en 2º de bachillerato especialmente enfocada a este siglo XX, con unos antecedentes en el siglo XVIII y XIX.

Los resultados de este estudio serían una novedad en la investigación de la didáctica de las Ciencias Sociales, ya que no encontramos trabajos similares actualmente. Esta investigación pretendemos que derive en un análisis de los cambios que necesita el sistema educativo español y con ello, en una serie de propuestas para su mejora. Dichas propuestas afectarían a todos los escalafones de la enseñanza, desde un cambio del currículo, los libros de texto, la formación del profesorado y el asesoramiento a los centros educativos. Es especialmente importante la formación inicial del profesorado en investigación e innovación educativa para no perpetuar las metodologías anticuadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, P. (1996). *Memoria y olvido de la guerra civil española*. Madrid: Alianza.
- Álvarez, J. A.; Cal, I.; Haro, J. y González, M. C. (2000). *La guerra que aprendieron los españoles. República y Guerra Civil en los textos de bachillerato (1938-1983)*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Arostegui, J. A. (2004). *La historia vivida: sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza.
- Arostegui, J. (2007). El tiempo presente como tema de investigación histórica y como problema didáctico. (Ponencia No. 1) (p. 3). Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 9, 97-114.
- Carretero, M. y Castorina, J. A. (2010). *La construcción del conocimiento histórico*. Buenos Aires: Paidós. 11
- Casanova, J. (2008). Pasado y presente de la Guerra Civil española. *Historia social*, 60, 113-128.
- Ealham, C. (2005). *La lucha por Barcelona: clase, cultura y conflicto, 1898-1937*. Madrid: Alianza.
- Falaize, B. (2010). El método para el análisis de los temas sensibles de la historia. En R. M. Ávila, M. P. Rivero, Gracia, P. L. y Domínguez, C. *Metodología de investigación en*

- didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 187-205). Zaragoza: Institución Fernando el Católico y AUPDCS.
- Feliu, M. y Hernández, F. X. (2013). *Didáctica de la Guerra Civil española*. Barcelona: Graó.
- Fraser, R. (1979). *Blood of Spain. The Experience of Civil War. 1936-1939*. Londres: Penguin Books LETD.
- Gamboa, A. S. (2004). Historia del presente: estado de la cuestión y conceptualización. *Historia Actual Online*, 3, 10.
- Hernández, F. (2016). *El bulldozer negro del general Franco: historia de España en el siglo XX para la primera generación del XXI*. Barcelona: Pasado y Presente.
- Núñez, M. G. (1990). La historia, las fuentes orales y la enseñanza: teoría y práctica. *Espacio, Tiempo y Forma*, 3, 43-56.
- Pérez, M. (2006). La guerra civil y la historiografía: no fue posible el acuerdo. En Juliá, S. (dir.) *Memoria de la guerra y del franquismo* (pp. 130-133). España: Taurus.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Historia & Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História/UFLA*, 9, 1-25.
- Preston, P. (1998). *Las tres Españas del 36*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Preston, P. (2001). *Palomas de guerra. Cinco mujeres marcadas por el enfrentamiento bélico*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Ruiz, A. (2011). *Nación, moral y narración. Imaginarios sociales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Seidman, M. (1982). Work and Revolution: Workers. Control in Barcelona in the Spanish Civil War. *Journal of Contemporary History*, 17, 3.
- Seixas, P. (2002). History, memory and learning to teach. *Encounters on Education*, 3, 43-59.
- Toledo, M. I., Magendzo, A., Gutiérrez, V. e Iglesias, R. (2015). Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos XLI*, 1, 275-292.
- Traverso, E. (2007). *El pasado: instrucciones de uso: historia, memoria, política*. Madrid: Marcial Pons.

LA INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN VIVO EN PROCESOS NEUROBIOQUÍMICOS QUE SE PRODUCEN DURANTE EL DESARROLLO TEMPRANO. ⁶

DE LEÓN BARRIOS, Yinay José
DEL OLMO BARROS, María Jesús

Universidad Autónoma de Madrid
Madrid (España)
yjdlb@hotmail.com

Resumen

La temática en la que profundiza esta tesis doctoral en educación es la influencia que tiene la música en vivo en procesos neurobioquímicos que se producen durante el desarrollo temprano, como la regulación de los niveles de cortisol en bebés prematuros favoreciendo su desarrollo-aprendizaje. Un caso particular, dentro de los bebés prematuros, donde el estrés juega un papel importante, son los bebés que han padecido Crecimiento Intrauterino Retardado (CIR).

Se llevarán a cabo dos estudios: una investigación clínica en el Hospital Universitario La Paz de Madrid, donde se realizarán sesiones de musicoterapia en la Unidad de Neonatología con bebés prematuros tardíos, prestando especial atención a aquellos bebés prematuros con CIR; y un estudio longitudinal, con el fin de observar el aprendizaje y el desarrollo de los individuos que participan en la investigación.

Se prevé que los resultados obtenidos confirmen que la música en vivo está relacionada con la regulación de los niveles de cortisol en bebés prematuros favoreciendo su desarrollo-aprendizaje. Por ello, esta investigación multidisciplinar, con una gran capacidad innovadora, tendrá una enorme aplicabilidad en el mundo de la música, en el mundo de la medicina y en el mundo de la educación.

Abstract

The theme of this thesis in education is the influence of live music on neurobiochemical processes that happen during early development. An example is the regulation of cortisol

⁶ Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid.

levels in premature babies favoring their development-learning. One particular case, among premature babies, where stress plays an important role, are the babies who have suffered from Intrauterine Growth Restriction (IUGR).

Two researches will be carried out. One of them is a clinical research in the Hospital Universitario La Paz in Madrid. It will be made musictherapy sessions in the Neonatology Unity with late preterm babies, paying special attention to those premature babies with IUGR. The other one is a longitudinal study, in order to observe the learning and development of the individuals involved in the research.

It is expected that the results obtained confirm that live music is related to the regulation of cortisol levels in premature babies favoring their development-learning. Therefore, this multidisciplinary research, with a great innovative capacity, will have an enormous applicability in the world of music, in the world of medicine and in the world of education.

Palabras clave

Desarrollo, Música, Bioquímica, Bebé.

Keywords

Development, Music, Biochemistry, Infants.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Desarrollo Temprano

Las líneas de investigación del grupo de investigación DETEDUCA (Desarrollo Temprano y Educación), en el que se encuentra inmersa esta tesis doctoral, se refieren al estudio del desarrollo del niño o niña de 0 a 3 años, ya sea un desarrollo típico o atípico (autismo, síndrome de Down, o prematuros, entre otros), siempre en situaciones de interacción triádica (niño/a – adulto – objeto), donde el adulto suele actuar como guía configurando las prácticas comunicativo-educativas. En nuestro caso, la investigación se centra en los bebés prematuros tardíos, nacidos entre las semanas 34 y 36 de gestación, y se utiliza como objeto en las situaciones de interacción triádica un objeto sonoro.

Revisando la bibliografía se observa que hay estudios que determinan una relación entre el aprendizaje y los niveles de oxígeno en sangre con investigaciones que analizan el efecto de la hipoxia crónica o intermitente en la cognición (Bass et al., 2004). Esto es especialmente interesante en bebés prematuros en pleno auge del aprendizaje.

Procesos neurobioquímicos: Cortisol

El cortisol es una hormona de contrarregulación que se libera como respuesta al estrés a través del sistema hipotálamo-hipofisario, y que juega un papel importante en la regulación de los niveles de glúcidos (Borrás, Hernández y López, 2011).

Los niveles de cortisol de un individuo se pueden determinar tomando muestras de forma no

invasiva de la saliva, la orina, o las heces. Analizando la bibliografía con respecto a la toma de muestra de saliva para medir el cortisol libre, se observa que este tipo de toma de muestra tiene la ventaja de no implicar un estrés adicional por el simple hecho de tomar la muestra. (Maidana, Bruno y Mesch, 2013).

También se encuentran estudios científicos que afirman la existencia de una relación entre la música en vivo y la regulación de los niveles de cortisol, como el de Schwilling et al, en el año 2015 que confirma que la música en vivo reduce los niveles de estrés en niños con muy bajo peso al nacer, o el de Shenfield, Trehub y Nakata en el año 2003 que confirma que el canto materno modula los niveles de arousal.

Música en vivo

En musicoterapia se utiliza la música en vivo con los pacientes para conseguir fines terapéuticos puesto que se considera que cada uno de los elementos esenciales de la música (ritmo, melodía y armonía) está relacionado con aspectos del ser humano.

Así, el ritmo se asocia con los aspectos físicos y fisiológicos del ser humano ya que es el pulso vital del ser humano, se encuentra inmerso en la biología, el ritmo del corazón, de la respiración, los ritmos de vigilia y sueño, etc. La melodía se asocia con aspectos afectivos pues se encuentra desde el primer llanto del bebé (Miroudot, 2000), y la armonía con aspectos mentales puesto que surge de la invención del ser humano. (Willems, 1977; Del Olmo y Segura, 2007).

Incluso, algunos autores consideran al ritmo como el más esencial de los elementos esenciales de la música porque no sólo se encuentra inmerso en la biología como se ha expuesto anteriormente sino que además también se encuentra en la naturaleza formando parte del ritmo cósmico, las mareas, las estaciones, etc.

A todo ello hay que añadir los estudios recientes que manifiestan la relación de la musicoterapia con la regulación o normalización de las constantes vitales. Del Olmo, Rodriguez y Ruza en 2010 exponen como el ritmo cardíaco de bebés de 0 a 6 meses de edad ingresados en la Unidad de Cuidados Intensivos Pediátricos disminuye con una intervención musical con ritmo binario. Por su parte, Loewy, Stewart, Dassier, Telsey y Homel, en 2013, exponen que el uso terapéutico informado e intencionado de la música en vivo y las canciones de cuna preferidas por los padres aplicado por un profesional de la musicoterapia acreditado puede influir en el ritmo cardíaco y respiratorio de bebés prematuros. Además, en este último estudio se pone de manifiesto también como las canciones de cuna preferidas por los padres cantadas en vivo pueden favorecer la vinculación paterno-filial, reduciendo así los niveles de estrés de los padres. Incluso, Martinez et al. en 2015, especifican que la musicoterapia en la unidad de cuidados intensivos neonatal mejora las condiciones de los pacientes minimizando en la medida de lo posible el estrés y los daños colaterales que pueden sufrir los bebés por el simple hecho de estar ingresados en dicha unidad, especialmente los bebés prematuros, que son particularmente vulnerables porque permanecen en las unidades de neonatología durante

largos periodos.

Crecimiento Intrauterino Retardado (CIR)

El Crecimiento Intrauterino Retardado (CIR) se define como la circunstancia clínica en la que el feto no alcanza su pleno potencial de crecimiento, dando lugar a una disminución del peso corporal (Muñoz y Hernández, 2005).

El neonato que ha sufrido CIR no sólo posee unas características físicas típicas al nacer, sino que además, los niños con crecimiento intrauterino retardado presentan unas características de comportamiento comunes: tienen un desarrollo psicomotor más lento, son más callados y difíciles de motivar que niños normales, presentan un estado de sueño inmaduro, su llanto es inusual, con frecuencias altas y poco armonioso, y su fijación visual está disminuida. En el primer año de vida su sistema neurológico es menos maduro comparado con los de peso apropiado para la edad gestacional (Pryor, 1996; Ounsted, Moar y Scott, 1988).

Hay evidencias que demuestran que las consecuencias neuroendocrinas de la malnutrición fetal y el crecimiento intrauterino retardado se encuentran principalmente en la modificación del eje hipotálamo-hipofisario-adrenal, HPA (Tolsa et al., 2004). Además, los niveles de cortisol fetal son mayores en los niños con crecimiento intrauterino retardado que en los niños control (Economides, Nicolaidis y Campbell, 1991). Incluso, se observa una relación inversa entre el cortisol y el peso al nacer, así como una relación inversa entre la recuperación de crecimiento (catch-up growth) a los 9 años y los niveles de cortisol en plasma en los niños con CIR: cuanto más altas son las concentraciones de cortisol, más baja es la recuperación del crecimiento (Cianfarani, Geremia, Scott y Germani, 2002).

Por tanto, es de especial relevancia el estudio de la relación entre los niveles de cortisol y el crecimiento intrauterino retardado de bebés prematuros. Si además se añade la música en vivo como variable independiente, que puede modificar el resto de variables dependientes: niveles de cortisol, saturación de oxígeno, frecuencia cardíaca, frecuencia respiratoria, desarrollo y aprendizaje del bebé, la investigación adquiere una relevancia aún mayor.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La hipótesis que se plantea es: “La música en vivo está relacionada con la regulación de los niveles de cortisol en bebés prematuros favoreciendo su desarrollo-aprendizaje”.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo general que se persigue es: “Evaluar los efectos de cambio y mejora que tiene la música en vivo en procesos neurobioquímicos del desarrollo temprano”.

Para conseguir el objetivo general que se plantea, se enuncian tres objetivos específicos. Los dos primeros objetivos específicos que se persiguen con la investigación se enumeran a continuación de tal forma que el segundo es consecuencia del primero, de este modo todas las variables dependen de la variable independiente que es la música en vivo:

1. Evaluar los efectos de cambio y mejora que tiene la música en vivo en la regulación del cortisol de bebés prematuros tardíos.
2. Evaluar los efectos de cambio y mejora que tiene la regulación del cortisol en el desarrollo-aprendizaje de bebés prematuros tardíos.
3. Evaluar los efectos de cambio y mejora que tiene la música en vivo en la regulación del cortisol y a su vez en el desarrollo-aprendizaje de bebés prematuros tardíos con CIR.

METODOLOGÍA

Se llevarán a cabo dos estudios: una investigación clínica en el Hospital Universitario La Paz de Madrid, donde se realizarán sesiones de musicoterapia en la Unidad de Neonatología con bebés prematuros tardíos, prestando especial atención a aquellos bebés prematuros con CIR. Se analizarán los niveles de cortisol de los individuos antes (5 minutos) y después (25 minutos) de la intervención musicoterapéutica. Además, se estudiarán los niveles de saturación de oxígeno, la frecuencia cardíaca y la frecuencia respiratoria antes (5 minutos), durante (a los 5 minutos del inicio de la sesión) y después (5 minutos) de la intervención. Los individuos se dividirán en tres grupos: un grupo control formado por 33 bebés prematuros con los que no se realizarán sesiones de musicoterapia, un grupo experimental formado por 33 bebés prematuros con los que sí se realizarán sesiones de musicoterapia, y un grupo particular formado por 34 bebés prematuros con CIR, con los que también se realizarán sesiones de musicoterapia. Todas las sesiones se grabarán en video permitiendo analizar a posteriori las respuestas psicológicas del bebé: risa, sonrisa, llanto, mirada atenta y sueño. Para poder llevar a cabo esta investigación es necesario que reciba la aprobación del Comité Ético de Investigación Clínica (CEIC) de La Paz.

El segundo estudio será un estudio longitudinal, con el fin de observar el aprendizaje y el desarrollo de los individuos que participan en la investigación. Para ello, se realizará un seguimiento de 18 de estos 100 bebés analizados (6 del grupo control, 6 del grupo experimental, y 6 del grupo de bebés con CIR), en los meses 2, 3 y 4. En la última observación se aplicará al niño la Escala de Desarrollo Infantil BAYLEY III.

Incluso, al finalizar la sesión de musicoterapia con los participantes del estudio 1 y al finalizar todas las sesiones con los participantes del estudio 2, se realiza una encuesta destinada a padres, madres o tutores de los bebés, quienes además también están presentes de forma activa durante las sesiones de musicoterapia. Se pretende evaluar las distintas sesiones de musicoterapia con el objetivo de obtener información útil para la investigación.

RESULTADOS ESPERADOS Y CONCLUSIÓN

Se prevé que los resultados obtenidos confirmen que la música en vivo está relacionada con la regulación de los niveles de cortisol en bebés prematuros favoreciendo su desarrollo-aprendizaje. Por ello, esta investigación multidisciplinar, con una gran capacidad innovadora,

tendrá una enorme aplicabilidad en el mundo de la música, en el mundo de la medicina y en el mundo de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bass, J.L., Corwin, M., Gozal, D., Moore, C., Nishida, N., Parker, S., Schonwald, A., Wilker, R., Stehl, S. y Kinane, B. (2004). The Effect of Chronic or Intermittent Hypoxia on Cognition in Childhood: A Review of the Evidence. *Pediatrics* 114, 805-816.
- Bayley, N. (2005). *Bayley Scales of Infant and Toddler Development. Socio-Emotional Scale*. Third Edition. US: PsychCorp.
- Borrás Pérez, M. V., Hernández I. y López Sigüero J. P. (2011). Diagnóstico diferencial de la hipoglucemia en el niño. *Protocolos diagnósticos y terapéuticos en pediatría. Asociación Española de Pediatría*, 1, 141 – 149.
- Cianfarani, S., Geremia, C., Scott, C. D. y Germani, D. (2002). Growth, IGF system, and cortisol in children with intrauterine growth retardation: Is catch-up growth affected by reprogramming of the hypothalamic-pituitary-adrenal axis? *Pediatric Research*, 51, 94-99.
- Del Olmo, M. J., Rodríguez, C. y Ruza, F., (2010). Music Therapy in the PICU: 0- to 6-Month-Old Babies. *Music and Medicine*, 2(3), 158-166.
- Del Olmo, M. J. y Segura, M. P. *El ritmo y la música: bases de la comunicación con adolescentes*. Musicoterapia. Universidad de Zaragoza. 7 de julio de 2007.
- Economides, D. L., Nicolaidis, K. H. y Campbell, S. (1991). Metabolic and endocrine findings in appropriate and small for gestational age fetuses. *Journal of Perinatal Medicine*, 19, 97-105.
- Loewy, J., Stewart, K., Dassler, A., Telsey, A. y Homel, P. (2013). The effects of music therapy on vital signs, feeding, and sleep in premature infants. *Pediatrics*, 131 (5), 902-918.
- Maidana, P., Bruno, O. D. y Mesch, V. (2013). Medición de cortisol y sus fracciones. Una puesta al día. *Medicina*, 73 (6), 579-584.
- Martínez, V. R., Gutiérrez Padilla, J. A., Petersen Uribe, Á., García Hernández, H. A., Ávalos Huizar, L. M., Gutiérrez González, H., Gutiérrez Chávez, D. A., González Cortez, L. F. y Valle Delgado, E. (2015). Music Therapy in Neonatal Intensive Care Unit: A beneficial experience for the couplet. *Perinatología y Reproducción Humana*, 29 (3), 95-98.
- Miroudot, L. (2000). *Structuration Mélodique et Tonalité chez L'Enfant*. París: Harmattan.
- Muñoz Molina, L. y Hernández Barbosa, R. (2005). Retardo de crecimiento intrauterino (RCIU) y sus alteraciones bioquímicas. *Nova*, 3 (3), 88-94.
- Ounsted, M., Moar, V. A. y Scott, A. (1988). Neurological development of small-for-gestational age babies during de first year of life. *Early Human Development*, 16 (2-3), 163-172.
- Pryor, J. (1996). The identification and long term effects of fetal growth restriction. *British Journal of Obstetrics and Gynaecology*, 103, 1116-1122.

- Schwilling, D., Vogeser, M., Kirchhoff, F., Schwaiblmaier, F., Boulesteix, A., Schulze, A. y Flemmer, A. W. (2015). Live music reduces stress levels in very low-birthweight infants. *Acta Paediatrica*, 104, 360-367.
- Shenfield, T., Trehub, S. y Nakata, T. (2003). Maternal singing modulates infant arousal. Toronto. *Psychology of Music*, 31 (4), 365-375.
- Tolsa, C. B., Zimine, S., Warfield, S. K., Freschi, M., Rossignol, A. S., Lazeyras, F., Hanquinet, S., Pfizenmaier, M. y Hüppi, P. S. (2004). Early alteration of structural and functional brain development in premature infants born with intrauterine growth restriction. *Pediatric Research*, 56, 132-138.
- Willems, E. (1977). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Universitaria.

ESTUDIO EXPLORATORIO DE LA RELACIÓN ENTRE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE Y LA PERCEPCIÓN COMPETENCIAL: EL PAPEL INTERVINIENTE DE LA AUTORREGULACIÓN, LA AUTOEFICACIA Y LA ATRIBUCIÓN CAUSAL

SUÁREZ MALLO, Sarai

LÓPEZ AGUADO, M^a Mercedes

Universidad de León

León (España)

saraisuarez24@gmail.com

Resumen

La presente investigación se enmarca en torno al modelo 3P de Biggs que define el aprendizaje del alumnado a partir de la conjugación de tres variables predominantes, las variables *presagio* formadas por el perfil del estudiante y el contexto, las variables *proceso* constituidas por la estrategia y la motivación de las que surgen los dos tipos de enfoques, y las variables *product* relacionadas con el rendimiento académico. De manera congruente, dentro de los nuevos modelos educativos imperantes las competencias se han situado como el objetivo clave a alcanzar.

Se analiza la correlación entre ambas variables y la incidencia que en la misma pueden tener otras de corte secundario como la autorregulación, la autoeficacia y la atribución causal, junto con variables de control. La muestra está formada por 1048 estudiantes de la Universidad de León de diferentes titulaciones. La recogida de información se realizó de manera presencial mediante cinco cuestionarios. Los resultados avalan en líneas generales las hipótesis propuestas. Se discuten los resultados y se señalan posibles líneas futuras de estudio.

Abstract

The present research is framed around the Biggs model 3P that defines student learning from the conjugation of three predominant variables, the presage variables formed by the profile of the student and the context, the process variables constituted by the strategy and the motivation which give the two types of approaches, and product variables related to academic performance. Concurrently, within the new prevailing educational models competences have

been placed as the key objective to achieve.

We analyze the correlation between both variables and the incidence that can have other secondary variables such as self-regulation, self-efficacy and causal attribution, together with control variables. The sample is formed by 1043 students of the University of León of different degrees. The collection of information was done in person through five questionnaires. The results generally support the hypotheses proposed. The results are discussed and possible future study lines are indicated.

Palabras clave

Enfoques de aprendizaje, competencias, autorregulación, autoeficacia y atribución causal

Keywords

Learning approaches, competences, self-regulation, self-efficacy and causal attribution

INTRODUCCIÓN

En la búsqueda de una educación más enriquecedora y adaptada a las necesidades y características del alumnado, Biggs (1993) crea un modelo explicativo del aprendizaje académico, formado por las variables *presagio*, previas al aprendizaje y determinadas por los factores del contexto propio en que se produce el proceso y el perfil del discente. En segundo lugar, las variables *proceso* que conjugan la motivación que posee el individuo a la hora de enfrentarse a un nuevo material de aprendizaje y la estrategia que utiliza para conseguirlo eficazmente. Finalmente, las variables *producto* relacionados con el rendimiento académico y cuyo interés radica en conocer cuáles son las diferencias que se establecen en los distintos productos del aprendizaje en función de los enfoques adoptados en la tarea (Evans & Vermunt, 2013).

Es dicho autor quien, tras reformular su teoría, habla de dos enfoques predominantes fruto de la conjugación entre motivación y estrategia (Biggs, Kember & Leung, 2001). El enfoque profundo caracterizado en grandes rasgos por la búsqueda de la comprensión y significación, y el enfoque superficial determinado por la simple memorización y el uso del mínimo esfuerzo (Maquilón, Mirete, García & Hernández-Pina, 2013).

Desde esta concepción constructivista del aprendizaje, son multitud los estudios cuyo objetivo ha sido analizar la relación de diferentes variables sobre la preferencia en la adopción de uno u otro enfoque tal es el caso de variables como la edad o el género (López et al., 2012). Dentro de estos, destacan los análisis realizados sobre la relación de los enfoques con la atribución causal (Fernández, Arnáiz & Mejía, 2015) que evidencian la relación del enfoque profundo con una atribución intrínseca, y viceversa con el enfoque superficial.

Desde estas consideraciones, son pocos los autores los que se han centrado en la relación de los enfoques de aprendizaje con la autorregulación de los estudiantes o su autoeficacia. Las aproximaciones realizadas hasta el momento muestran una correlación positiva entre los

enfoques y la autorregulación centrada en una mejor planificación y control de la ejecución (Case & Gunstone, 2002). En este sentido, otras investigaciones confirman esta relación asociando el enfoque profundo a la autorregulación interna y el superficial al externo (Heikkila & Lonka, 2006). Aunque otros muestran una relación moderada (Pérez, Valenzuela, Díaz, González & Núñez, 2011). Otros análisis no encuentran relación alguna (Zusho & Pintrich, 2003).

El estudio de la autoeficacia por su parte encuentra una correlación positiva entre el enfoque profundo y buenas habilidades para la autorregulación eficaz (Barca, Brenlla, Peralbo, Almeida & Porto, 2015).

En este nuevo contexto educativo en que el estudiante se ha situado como el centro de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, las competencias han surgido como un elemento curricular de la máxima relevancia (Rodríguez & Vieira, 2009) dotándoles de las habilidades necesarias para su desempeño en su vida posterior.

MÉTODO

Objetivos

La presente investigación se centra prioritariamente en el análisis de la posible correlación entre los enfoques de aprendizaje y la percepción competencial de los estudiantes universitarios. De manera complementaria, el análisis busca determinar la influencia de las variables de autorregulación, autoeficacia y atribución causal sobre la correlación de los dos constructos principales, así como otras variables intervinientes.

Participantes

La muestra estuvo formada por estudiantes de la Universidad de León, concretamente de las titulaciones de Grado en Educación Social, Grado en Educación Primaria, Grado en Informática, Grado en Enfermería y Grado en Historia. El total de la muestra estuvo formada por 1043 estudiantes.

La muestra se seleccionó de manera no aleatoria por conveniencia.

Diseño

Se utilizó una metodología de corte no experimental mixta, en concreto un diseño transversal de encuesta.

Instrumentos

El instrumento de medida utilizado para los enfoques de aprendizaje fue el Cuestionario sobre Procesos de Estudio Revisado de Dos Factores (R-CPE-2F) traducido y adaptado por Hernández Pina, García Sanz & Maquilón (2005) del cuestionario Revised Study Process Questionnaire of Two Factors de Biggs, Kember & Leung (2001). Mide cuatro subescalas desde la estrategia profunda y motivación profunda a sus contrarios estrategia superficial y motivación superficial. Por su parte, ante la falta de un instrumento validado que nos permitiera medir la percepción competencial, se creó uno al efecto formado por las competencias recogidas en la Memoria de

Verificación de los Grados de la Universidad de León.

Para la autorregulación se utilizó el Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad que establece cuatro escalas, la conciencia metacognitiva activa, el control y la verificación, el esfuerzo diario y el procesamiento activo. Tanto este cuestionario como el que se usó para medir la autoeficacia denominado Cuestionario de Autoeficacia Académica General son de Torre (2006).

La escala SIACEPEA de Barca, Peralbo & Brenlla (2004) se usó para medir la autoeficacia, integrada por siete factores atributivos que se resumen en la atribución a la capacidad del alto rendimiento académico, a la suerte del rendimiento académico, atribución al escaso esfuerzo del bajo rendimiento académico, al profesorado del bajo rendimiento académico, a la baja capacidad del bajo rendimiento, al esfuerzo del alto rendimiento académico y finalmente a la facilidad de las materias del alto rendimiento.

Procedimiento

El procedimiento de recogida de datos se realizó de manera presencial y escrita. Los alumnos participantes fueron voluntarios.

Se realizó un análisis exploratorio de los datos con el programa SPSS en su versión 20.0. en su licencia de campus de la Universidad de León. Se realizaron análisis univariados y descriptivos para cada variable, y bivariados para establecer la relación entre estas. En el análisis factorial confirmatorio con modelos de ecuaciones estructurales se utilizó el programa AMOS.

RESULTADOS

Relación entre los enfoques de aprendizaje y la percepción competencial

Del análisis de los datos realizado se desprende que existe una correlación significativa entre aquellas competencias más relacionadas con el razonamiento lógico y la adquisición de habilidades técnicas con el enfoque profundo. Son también estas competencias las que evidencian una correlación más negativa con el enfoque superficial (Tabla 1).

Tabla 1. Correlación entre competencias y enfoques de aprendizaje.

		ENFOQUE PROFUNDO	ENFOQUE SUPERFICIAL
Expresión escrita	C. Pearson	.149**	-.127*
	Sig. Bilateral	.000	.000
Expresión oral	C. Pearson	.194**	-.130*
	Sig. Bilateral	.000	.000
Dominio de una lengua extranjera	C. Pearson	.060	-.008
	Sig. Bilateral	.054	.793
Trabajo en equipo	C. Pearson	.161**	-.097*
	Sig. Bilateral	.000	.002
Liderazgo	C. Pearson	.131**	-.078*
	Sig. Bilateral	.000	.011
Toma decisiones y resolución de problemas	C. Pearson	.195**	-.175*
	Sig. Bilateral	.000	.000
Pensamiento crítico	C. Pearson	.202*	-.174*
	Sig. Bilateral	.000	.000
Razonamiento cotidiano	C. Pearson	.158**	-.138*
	Sig. Bilateral	.000	.000
Creatividad	C. Pearson	.202**	-.149*
	Sig. Bilateral	.000	.000
Habilidad para el aprendizaje	C. Pearson	.275**	-.199*
	Sig. Bilateral	.000	.000
Pensamiento reflexivo	C. Pearson	.272**	-.197*
	Sig. Bilateral	.000	.000
Gestión del tiempo	C. Pearson	.179**	-.188*
	Sig. Bilateral	.000	.000
Documentación	C. Pearson	.198**	-.182*
	Sig. Bilateral	.000	.000
Pensamiento analítico	C. Pearson	.219**	-.176*
	Sig. Bilateral	.000	.000
Razonamiento sintético	C. Pearson	.207**	-.183*
	Sig. Bilateral	.000	.000
Comunicación interpersonal	C. Pearson	.116**	-.111*
	Sig. Bilateral	.000	.000
Adaptación a nuevas situaciones	C. Pearson	.214**	-.158*
	Sig. Bilateral	.000	.000
C. en uso de las TIC	C. Pearson	.050	-.065*
	Sig. Bilateral	.102	.035

(*). La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

(**). La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Autorregulación, autoeficacia y atribución causal

El análisis realizado con la variable de autorregulación determina que la adopción de un enfoque profundo y la percepción de un nivel competencial alto se encuentra directamente relacionada con una autorregulación activa y eficaz, destacando el factor de control y

verificación ($\bar{x} = .525$).

Asimismo los resultados determinan una correlación positiva con una autoeficiencia elevada y negativa con una baja autoeficiencia. Los resultados de la escala SIACEPEA reflejan los valores superiores en la atribución al alto esfuerzo del alto rendimiento ($\bar{x} = .184$) relacionándola con el enfoque profundo. Con respecto al superficial se observa el valor más alto en la atribución en la facilidad de las materias al alto rendimiento ($\bar{x} = .379$).

Variables intervinientes

Los resultados en cuanto a la variable género muestran que la mujeres adoptan predominantemente un enfoque profundo y destacan en la competencia en expresión escrita. Los hombres, en cambio, adoptan en mayor medida un enfoque superficial en su aprendizaje y evidencian valores superiores en la competencia en pensamiento crítico.

La variable relacionada con la simultaneidad de estudios y trabajo por parte del estudiante o la dedicación única a los primeros refleja que los alumnos que realizan ambas actividades tienen mejores niveles en el enfoque profundo destacando en la competencia de liderazgo y, de este modo, los que solo estudian adoptan prioritariamente un enfoque superficial y muestran un mayor desarrollo de la competencia en el uso de las TIC.

Por su parte, haber seleccionado la titulación que se está cursando como primera opción nos ofrece resultados en congruencia con los anteriores. Los estudiantes que responden de manera afirmativa destacan en el enfoque profundo y en la competencia de expresión escrita. El análisis de las titulaciones revela que son los alumnos de Educación Social quienes destacan en la competencia en trabajo en equipo, los de Educación Primaria en la competencia en expresión escrita, los de Informática en la competencia en el uso de las TIC, en Enfermería en la competencia en comunicación interpersonal. Por último, aquellos que cursan Historia destacan en la competencia en pensamiento reflexivo.

Con respecto a las tres variables restantes, tanto la nota media del curso anterior como la edad muestran un patrón progresivo. Esto determina que a medida que aumenta la percepción competencial y nos acercamos más al enfoque profundo la edad y la nota media se elevan. Dicho patrón no parece encajar tan específicamente en cambio con la variable curso encontrando que aunque según nos situamos en cursos superiores los valores de la percepción competencial aumenta. El enfoque de aprendizaje muestra unos niveles similares y continuos a lo largo de los cuatro cursos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con respecto al primer objetivo, los resultados encontrados hasta el momento parecen establecer que los alumnos de la Universidad de León muestran una mayor predominancia en la adopción de un enfoque profundo, aunque la variable titulación parece influir en estos resultados mostrando que los alumnos del Grado en Informática prefieren el enfoque

superficial.

Se confirman los resultados hallados por otros autores (González, Del Rincón & Del Rincón, 2011; Öhrsted & Lindfors, 2016) con respecto a las cuatro subescalas que conforman los enfoques observando una clara preponderancia de la estrategia y motivación profunda frente a las determinantes del enfoque superficial.

Por su parte, los resultados parecen evidenciar que la percepción del nivel competencial de estos estudiantes es positiva y elevada, destacando cada titulación en aquellas competencias que se encuentran directamente relacionadas con el perfil de su titulación.

Cumpliendo con el segundo objetivo, el análisis de la correlación entre ambas variables muestra correlaciones positivas con el enfoque profundo de aquellas competencias que implican cierto nivel de cognición, ocurriendo lo contrario con el enfoque superficial.

Las variables independientes secundarias parecen influir en cierta manera en dicha correlación, encontrando valores elevados en el factor de control y verificación de la autorregulación asociados al enfoque más profundo, y en el mismo sentido, mejores puntuaciones en alta autoeficacia y una atribución causal del alto rendimiento debido a la alta capacidad.

De manera complementaria, el estudio de las variables control muestra resultados diferenciados. Así se encuentra que son las mujeres las que utilizan más el enfoque profundo frente a los hombres que destacan en el superficial, de modo parecido los estudiantes que compaginan estudios con trabajo se sitúan en cuanto a enfoques por encima de los que solo estudian. Unos resultados que difieren ligeramente a los de López-Alonso, López-Aguado, González & Fernández (2012). Tanto el género como la dedicación exclusiva o no a los estudios presentan la asunción de competencias muy alejadas entre sí.

Otro resultado significativo concierne a las variables de nota media y curso, ya que parece haber un patrón claro de evolución encontrando que a medida que avanza la edad el enfoque superficial pasa a ser profundo, al igual que su percepción competencial. Es en cambio la variable edad muestra resultados dispares, vislumbrando el patrón anterior en cuanto a percepción competencial, pero no así en los enfoques, encontrando valores similares. Unos resultados que contrastan con los de Hernández-Pina, Arán & Salmerón (2012) que no hallan ninguna relación.

No obstante el trabajo posee limitaciones. En lo referido a la muestra, el proceso de selección por conveniencia ha impedido la generalización de los resultados por lo que se estipula desde el primer momento que los hallados hacen exclusiva alusión a la muestra específica recogida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barca, A., Peralbo, M. y Brenlla, J. C. (2004) Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la Escala SIACEPA. *Psicothema*, 16(1), 94-103.
- Barca-Enriquez, E., Brenlla, J. C., Peralbo, M., Almeida, L. S., Porto, A., & Barca, A. (2015).

- Habilidades cognitivas, autoeficacia y estrategias de aprendizaje: indicadores y determinantes del rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (1), 83-89.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, (63), 3-19.
- Biggs, J., Kember, D. & Leung, E. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133-149.
- Case, J. & Gunstone (2002). Metacognitive development as a shift in approach to learning: An indepth study. *Studies Higher Education*, 27(4), 459-470.
- Evans, C. & Vermunt, J.D. (2013). Styles, approaches and patterns in students learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 185-195.
- Fernández, A., Arnaiz, P., Mejía, R., & Barca, A. (2015). Atribuciones causales del alumnado universitario de República Dominicana con alto y bajo rendimiento académico|| Causal attributions in low and high academic achievement university students in the Dominican Republic. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(1), 19-29.
- González, J. L., Igea, B. & Del Rincón, D. (2011). Estructura latente y Consistencia interna del R-SPQ-2F: Reinterpretando los enfoques de aprendizaje en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 277-294.
- Heikkila, A. & Lonka, K. (2006). Studying in higher education students' approaches to learning, self-regulation and cognitive strategies. *Studies Higher Education*, 31(1), 99-117.
- Hernández-Pina, F., Arán, A. & Salmerón, H. (2012). Enfoques de aprendizaje y metodologías de enseñanza en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(3), 1-12.
- López- Alonso, A., López -Aguado, M., González, I., & Fernández, M. E. (2012). El ocio y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de Enfermería. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 53-70.
- Maquilón, J. J., Mirete, A. B., García, F. A. & Hernández-Pina, F. (2013). Valoración de las TIC por los estudiantes universitarios y su relación con los enfoques de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 537-554.
- Öhrstedt, M. & Lindfors, P. (2016). [Students' adoption of course-specific approaches to learning in two parallel courses](#). *European Journal of Psychology of Education*, 31(2), 209-223.
- Pérez, M.V., Valenzuela, M.F., Díaz, A., González-Pienda J.A. & Núñez, J.C. (2011). Disposición y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Universitas Psychologica*, 10(2), 441-449.
- Pina, F. H., García, M. P., & Maquilón, J. (2005). Análisis del cuestionario de procesos de estudio-2 factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles. *Fuentes: Revista*

de la Facultad de Ciencias de la Educación, (6), 117-138.

Rodríguez Esteban, A. & Vieira Aller, M. J. (2009). La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa, 27(1), 27-47.*

Torre Puente, Juan Carlos (2006). *La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios* (tesis doctoral). Universidad Pontificia Comillas, Madrid.

Zusho, A. & Pintrich, P. (2003). Skill and Hill: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal Of Science Education, 25(9), 1081-1094.*

LA COMPRENSIÓN Y DESARROLLO DEL CONCEPTO DE SER VIVO: UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

VILLANUEVA IZAGUIRRE, Xabier

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Leioa (España)

xvillanueva001@ikasle.ehu.eus/xabivillanueva@gmail.com

Resumen

En recientes investigaciones donde se ha estudiado el desarrollo del concepto de ser vivo en etapas tempranas existe debate a la hora de clarificar la evolución de esta conceptualización. En un intento de integrar las diferentes líneas de investigación el presente estudio tiene como objetivo analizar la relación entre diferentes variables, tales como, la capacidad de diferenciar entre seres vivos e inertes, conceptualizar la animacidad, atribuir propiedades biológicas a seres vivos y valorar acciones contra seres vivos como más dañinas que contra seres no vivos. Para ello, se propone la realización de entrevistas individuales con alumnado de entre 4-8 años en las que se realizarán tareas de categorización, atribución y comparación de situaciones dañinas mediante la muestra de diferentes imágenes.

Abstract

There is some debate about establishing and clarifying the development of the living/non-living being concept in recent studies. In an attempt to integrate different research lines, the present study aims to analyze the relationship between different variables, such as the ability to differentiate between living and non-living beings, the capacity to conceptualize animacy, the ability to attribute biological properties and the capacity to evaluate actions against living beings as more harmful than against non-living beings. To this end, individual interviews based on categorization, attribution and comparison of harmful situations are made with children between 4 and 8 years old.

Palabras clave

Concepto de ser vivo, animacidad, propiedades biológicas, infancia.

Keywords

Living being concept, animacy, biological properties, preschool.

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En un nuevo enfoque del aprendizaje de las ciencias, en el que el objetivo es no solamente describir sino también explicar el universo natural que nos rodea, es esencial partir de las concepciones previas del alumnado e intentar reconstruirlas para poder llegar a un aprendizaje significativo y eficaz. Esto pasa por reconocer los conceptos errados sobre la ciencia y ayudarles a reconocer la falta de adecuación de sus concepciones.

La capacidad de comprender la vida, lo que es estar vivo y diferenciarlo de lo que no está vivo, es una competencia básica que se debe tratar en la educación obligatoria. Pero, ¿es capaz el alumnado más pequeño de diferenciar lo que está vivo y lo que no está vivo?, sino es así, ¿cuáles son sus concepciones previas con las que entran en la escuela? y ¿cuál puede ser la mejor forma mediante la que el profesorado puede enseñar esta competencia fundamental en la enseñanza de las ciencias?

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La comprensión sobre los seres vivos y no vivos por parte del alumnado ha sido objeto de una larga investigación y un debate considerado desde los primeros trabajos clásicos realizados por Piaget (1929). Actualmente, existe cierto consenso en torno a la perspectiva postpiagetiana que defiende que el desarrollo conceptual se produce mediante una elaboración progresiva de una competencia ya existente, con un amplio alcance pero limitada en precisión y detalle (Erickson, Keil y Lochart, 2010). Dentro de esta aproximación han aparecido diferentes enfoques metodológicos para analizar esta comprensión biológica.

Desde una perspectiva funcional se ha encontrado que los preescolares distinguen claramente entre las entidades vivas y las no vivas con respecto a las propiedades biológicas, tales como, morir, crecer o brotar (Greif, Nelson, Keil y Gutierrez, 2006; Waxman, 2005). Asimismo, atribuyen la necesidad de alimento y muerte a plantas y los animales (Inagaki y Hatano, 2002; Waxman, 2005).

Otros autores han enfocado el estudio de la comprensión del concepto de ser vivo desde una perspectiva fundamentalmente teleológica, en la que el alumnado interpreta los fenómenos naturales sobre la base de los propósitos, fines y funciones para los que se han creado (Casler y Kelemen, 2007). Se ha percibido que niños y niñas de tan sólo 3 años de edad daban información de valor funcional al encontrarse con artefactos nuevos e información de clasificación biológica al encontrarse con animales nuevos (Greif et al. 2006).

Otra dimensión importante que se ha estudiado es la relacionada con la animacidad. Los niños esperan que las cosas estén vivas para moverse (Carey, 1985) y rara vez juzgan los objetos inanimados como vivos (Richards y Siegler, 1984). Por el contrario, cuando se pide a los niños pequeños que justifiquen por qué juzgan algo como vivo, a menudo se refieren a la capacidad de movimiento del objeto (Gelman y Kremer, 1991). Sin embargo, esta comprensión no se traduce en una integración fiable de las plantas como seres vivos (Richards y Siegler, 1984).

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La investigación realizada hasta ahora deriva de un extenso cuerpo de investigación con una minuciosa precisión metodológica, pero con un limitado alcance integrador. Los estudios individuales aíslan ciertas subclases entre la distinción de especies vivas y no vivas, así como, ciertos procesos biológicos (como crecer o regenerarse) o analizan únicamente la animacidad. Pocos estudios hasta la fecha (Margett y Witherington, 2011) han empleado una clase amplia de estímulos para articular suficientemente la medida de la conceptualización de los seres vivos en preescolares.

Por ello, se presenta la siguiente propuesta de investigación en la que se pretende integrar las variables más importantes analizadas hasta la actualidad como son, la diferenciación entre identidades vivas e inertes, el análisis de las propiedades biológicas y el concepto de animacidad. Además, se propone una nueva línea de investigación poco estudiada hasta el momento que se basa en analizar la opinión del alumnado sobre el daño infringido a entidades vivas e inertes. Esta perspectiva se centra en que el alumnado valorará más negativamente acciones contra seres vivos que daños contra seres inertes.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de la presente investigación es analizar la comprensión de seres vivos e inertes por parte de niños y niñas pequeñas, relacionando esta competencia con la capacidad de categorización de identidades vivas, la habilidad de atribuir propiedades biológicas, la conceptualización de animacidad y la valoración de diferentes daños a entidades vivas y no vivas. Para conseguir esta meta se proponen los siguientes cinco objetivos más específicos:

- Conocer como el alumnado de la última etapa de Educación Infantil y primeros años de Educación Primaria diferencian seres vivos y entidades inertes a través de una tarea de categorización.
- Examinar el papel que le asigna el alumnado al concepto de animacidad a la hora de categorizar diferentes entidades como seres vivos e inertes.
- Analizar las respuestas de niños y niñas de las atribuciones que realizan sobre propiedades biológicas, tales como la alimentación, el crecimiento o el movimiento intencional.
- Examinar la valoración y opinión de los niños y niñas hacia situaciones en las que se hace

daño o perjudica a diferentes seres vivos y no vivos.

- Estudiar las correlaciones que se pueden obtener a través de la comparación de la categorización de seres vivos, la atribución de propiedades biológicas, la animacidad y la valoración de daños o perjuicios hacia identidades vivas e inertes.

METODOLOGÍA

Aspectos éticos

El procedimiento de investigación será presentado a la dirección académica y al profesorado de los centros educativos participantes en él. Posteriormente, será aprobado con el consiguiente consentimiento paterno y materno de todo el alumnado que participará en él. Por razones de protección de datos no se darán los nombres de ningún estudiante que realice la investigación, salvo su edad y sexo.

Participantes

Se estima la participación de aproximadamente 300 niños y niñas de edades comprendidas entre los 4 y 8 años, es decir, alumnado que esté realizando los dos últimos cursos de Educación Infantil y los dos primeros cursos de Educación Primaria.

Diseño y Procedimiento

La presente investigación se basa en un diseño evolutivo transversal, enmarcado en los estudios comparativos, que utiliza muestras de diferentes grupos de edad (4-8) en un mismo momento temporal con el objetivo de encontrar diferencias en función de la edad en más de una variable dependiente.

El procedimiento que se va a utilizar para llevar a cabo los objetivos de la investigación se basa en una entrevista individual con cada participante. Todas las entrevistas son dirigidas por el mismo investigador y tendrán una duración aproximada de 20 minutos. El primer contacto con los niños y niñas se realizará en su aula habitual con todos los compañeros y el profesorado respectivo. Como norma general, el profesorado presenta el investigador al alumnado y se procede a explicar mediante una manera lúdica la actividad que se va a llevar a cabo en los siguientes días. Las entrevistas se desarrollarán en la misma aula (en un sitio un poco apartado) o en otro espacio fuera del aula, pero no muy alejado para que el alumnado no se sienta desplazado.

La entrevista se divide en cuatro partes diferenciadas. En primer lugar, un periodo corto de introducción y mutuo conocimiento entre participante y experimentador, en el que se busca que el alumnado se sienta a gusto y con confort para realizar las pruebas. En segundo y tercer lugar, la Fase 1 y Fase 2 en el que se realizan las tareas de investigación (se explicarán detalladamente a continuación). En cuarto lugar, y por último, una fase de despedida en la que

se vuelve a introducir al alumnado a la dinámica de clase.

Fase 1

La primera prueba es un test de categorización mediante imágenes (fotografías) basado en las investigaciones realizadas por parte de Leddon, Waxman y Medin (2011); Margett y Witherington (2011) y Villarroel (2013) con el objetivo final de analizar las capacidades que tienen niños y niñas para diferenciar entre seres vivos y no vivos.

El investigador realizará preguntas sobre 16 entidades representadas mediante imágenes que se categorizan en 4 diferentes clases (*Persona, Animal no humano, Planta, Artefacto móvil y Artefacto inmóvil*). Las preguntas que se formularán en el orden respectivo son: ¿están X (se menciona la entidad) vivas?, ¿necesitan X comida y agua?, ¿crecen X? y ¿se mueven X por sí solos? Se suman los sí respondidos a las diferentes preguntas sobre entidades vivas e inertes para cada categoría de entidad obteniendo una escala de 0-4. Los participantes que obtengan medias proporcionales más altas serán los que tengan mayor probabilidad de atribuir cualidades biológicas a los elementos de la prueba. También se anotarán y analizarán cualitativamente las posibles razones que se den a cada una de estas respuestas.

Fase 2

La segunda prueba consiste en un test en el que el alumnado da su opinión sobre cuestiones relacionadas con daños hacia elementos vivos e inertes. Esta tarea está basada en los trabajos realizados en el ámbito del razonamiento moral por Smetana (2006). La tarea se centra en la presentación de imágenes en las que se enseñan ejemplos de daños a diferentes entidades vivas e inertes que se relacionan con las categorías definidas en la Fase 1 de investigación.

En la tarea se presenta un total de doce imágenes que describen perjuicios a diferentes elementos, los cuales, se presentan de uno en uno de una forma aleatoria. Inicialmente el entrevistador pregunta al alumnado que es lo que aparece con el objetivo de dar comienzo a la prueba y asegurarse de que existe un acuerdo en torno al significado de las imágenes. En la Tabla 1 aparece una descripción gráfica de las imágenes empleadas y el tipo de entidad que presentan.

Tabla 1. Descripción y tipo de identidad de las imágenes utilizadas en la Fase 2.

	Descripción de la situación	Tipo de entidad
Imagen 1	Una niña coge a otra niña del jersey violentamente con el objetivo de pegarla.	Persona
Imagen 2	Un señor está a punto de golpear con un palo a otro señor	Persona
Imagen 3	Un niño está apunto de pisar una hormiga con el pie.	Animal
Imagen 4	Un cazador está apuntando con una escopeta a una paloma	Animal
Imagen 5	Una niña va a pisar con la planta del pie una flor.	Planta
Imagen 6	Una persona está serrando un árbol por el tronco.	Planta
Imagen 7	Un chico va a rayar un coche con las llaves.	Objeto móvil
Imagen 8	Un chico destroza el móvil contra el suelo	Objeto móvil
Imagen 9	Una alumna rompe un bolígrafo por la mitad.	Objeto inmóvil
Imagen 10	Un alumno rompe una piedra contra una pared	Objeto inmóvil

Para cada ítem, al alumnado se le hace las siguientes preguntas: (1) ¿Está bien o mal hacer X (situación dañina)? y (2) ¿Por qué está mal hacer X? Las respuestas a estas preguntas serán recogidas y analizadas para observar si existe un razonamiento homocéntrico (preocupaciones basadas en consideraciones humanas) o subyace un razonamiento biocéntrico (consideraciones basadas en que la vida y la naturaleza tiene un cierto status moral).

Después de que se hayan respondido estas preguntas con todas las situaciones, se pedirá al alumnado que valoren y clasifiquen las situaciones desde las más dañinas hasta las menos dañinas. Para ello, se les mostrará primero 5 situaciones (de cada una de las categorías mostradas anteriormente) de modo aleatorio y se les presentará un tablero (con sus respectivos casilleros) en el que deberán colocar las situaciones desde la menos dañina hasta la más perjudicial. Después se realizará el mismo procedimiento con las otras 5 situaciones restantes. Se puntuará cada categoría en una escala de 0-4, donde 0 es la situación a la que se atribuye menos daño y 4 es la situación más dañina.

Análisis estadístico

Con respecto a los procedimientos estadísticos, para analizar la relación entre las proporciones medias conseguidas en cada una de las preguntas realizadas en las tareas (categorización, animacidad, propiedades biológicas y valoración de daños) y la variable sexo se utilizará la prueba T de Student y ANOVA para la variable edad. El tamaño de efecto será calculado mediante el parámetro r y Eta-cuadrado (η^2) según los criterios de Morse (1999). Finalmente, se examinará la asociación entre las 4 categorías mediante una matriz de correlaciones.

RESULTADOS ESPERADOS

Los resultados obtenidos mediante el análisis de los datos se podrían dividir en dos partes, por un lado, los resultados referentes a las variables edad y sexo del alumnado, y por otro lado, los resultados relacionados con la correlación de las puntuaciones obtenidas en las diferentes variables (categorización, animacidad, propiedades biológicas y valoración de daños).

En cuanto a la edad se espera que exista una mejora estadísticamente significativa a la hora de diferenciar seres vivos e inertes, así como un efecto en la reducción de la conceptualización de animacidad y una mejora en la atribución de propiedades biológicas a seres vivos según se vaya avanzando en el nivel educativo. También se espera una mayor valoración negativa de situaciones dañinas en las que están involucrados entidades vivas y una valoración más positiva hacia situaciones perjudiciales en las que estén involucrados seres inertes. En cambio, con relación a la variable sexo no se esperan diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas en ninguna de las cuatro variables obtenidas.

Por último, se espera una correlación positiva y significativa entre la capacidad de categorización de seres vivos e inertes, la disminución de la conceptualización de animacidad, la atribución de propiedades biológicas a entidades vivas y la valoración más negativa hacia acciones dañinas contra elementos vivos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Mediante este estudio se intenta investigar sistemáticamente la concepción de niños y niñas en edad infantil sobre seres vivos y no vivos a través de una metodología integradora que recoge diferentes aportaciones de otras investigaciones sobre el tema (Margett y Witherington, 2011). Asimismo, se añade una nueva metodología de investigación relacionada con la valoración de situaciones dañinas contra seres vivos e inertes que puede aportar mayor consistencia al marco teórico actual sobre el desarrollo del concepto de ser vivo en la edad infantil.

El propósito final es aportar nuevas evidencias a un marco de investigación que intenta esclarecer cómo se desarrolla el concepto de ser vivo en la etapa infantil y primaria. En última instancia y no menos importante, este proceso de estudio está ligado al interés de facilitar evidencias para la puesta en marcha de intervenciones educativas más eficaces en este ámbito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Casler, K., y Kelemen, D. (2007). Reasoning about artifacts at 24 months: The developing teleo-functional stance. *Cognition*, 103(1), 120-130.
- Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Erickson, J. E., Keil, F. C., y Lockhart, K. L. (2010). Sensing the coherence of biology in contrast to psychology: Young children's use of causal relations to distinguish two foundational domains. *Child Development, 81*, 390–409.
- Gelman, S. A., y Kremer, K. E. (1991). Understanding natural causes: Children's explanations of how objects and their properties originate. *Child Development, 66*, 396–414.
- Greif, M. L., Kemler Nelson, D. G., Keil, F. C., y Gutierrez, F. (2006). What do preschoolers want to know about animals and artifacts? *Psychological Science, 17*, 455–459.
- Inagaki, K., y Hatano, G. (2002). *Young preschoolers' naive thinking about the biological world*. New York: Psychology Press.
- Leddon, E. M., Waxman, S. R., y Medin, D. L. (2011). What does it mean to 'live' and 'die'? A cross-linguistic analysis of parent-child conversations in English and Indonesian. *British Journal of Developmental Psychology, 29*(3), 375-395.
- Margett, T. E., y Witherington, D. C. (2011). The nature of preschoolers' concept of living and artificial objects. *Child Development, 82*(6), 2067-2082.
- Morse, D. T. (1999). MINSIZE2: A computer program for determining effect size and minimum sample size for statistical significance for univariate, multivariate, and nonparametric tests. *Educational and Psychological Measurement, 59*(3), 518-531.
- Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Richards, D. D., y Siegler, R. S. (1984). The effects of task requirements on children's life judgments. *Child Development, 55*, 1687–1696.
- Villarroel, J. D. (2013). Environmental judgment in early childhood and its relationship with the understanding of the concept of living beings. *Springer Plus, 2*(87), 1-13.
- Waxman, S. (2005). Why is the concept "living thing" so elusive? Concepts, languages, and the development of folk biology. In W. Ahn, R. L. Goldstone, B. C. Love, A. B. Markman, y P. Wolff (Eds.), *Categorization inside and outside the laboratory: Essays in honor of Douglas L. Medin* (pp. 49–67). Washington, DC: American Psychological Association.

Mesa 4. Tecnología Educativa



HABILIDADES DE PENSAMIENTO ALGORÍTMICO, COMPUTACIONAL Y APRENDIZAJE COLABORATIVO DESARROLLADAS EN ESCOLARES DE EDUCACIÓN INICIAL A TRAVÉS DE ACTIVIDADES EDUCATIVAS MEDIADAS POR RECURSOS TIC Y ROBOTS EDUCATIVOS PROGRAMABLES⁷

CABALLERO GONZALEZ, Yen Air

Universidad de Salamanca, Grupo de Investigación GITE-USAL

España

ycaballero@usal.es

Resumen

Actualmente en el ámbito educativo se habla de la formación de un ecosistema educativo tecnológico que busca fortalecer las habilidades de programación y pensamiento algorítmico o computacional desde los primeros niveles de educación. La investigación que se desarrollará se enmarca en este contexto y permitirá el diseño, integración y evaluación de actividades educativas en el proceso enseñanza-aprendizaje; potenciando las habilidades de pensamiento descritas y el aprendizaje colaborativo a través de TIC y robots educativos programables.

En este estudio se empleará un enfoque de investigación mixto, tipo secuencial (CUAN→cual). La orientación cuantitativa de la investigación se desarrollará en dos fases, la primera de tipo no experimental, transeccional o transversal y la segunda de tipo cuasi-experimental con grupo de control incluyendo pretest y posttest. El enfoque cualitativo permitirá explorar cómo se desarrollan las habilidades de pensamiento algorítmico, computacional y el aprendizaje colaborativo de una forma más abierta y participativa.

Además, la investigación contempla la formulación de una propuesta de actuación educativa mediante la cual se establece un mecanismo para lograr una integración eficaz y eficiente de recursos TIC y Robots programables en un contexto educativo de nivel inicial, potenciando el

⁷ Proyecto de Investigación: Habilidades de pensamiento algorítmico, computacional y aprendizaje colaborativo desarrolladas en escolares de educación inicial a través de actividades educativas mediadas por Recursos TIC y Robots educativos programables. Proyecto desarrollado mediante fondos económicos provenientes de una beca para estudio Doctoral de la Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SENACYT) y el Instituto para la Formación y Aprovechamiento de los Recursos Humanos (IFARHU) de la República de Panamá.

desarrollo de habilidades digitales y aprendizajes significativos.

Abstract

Currently, in the educational field, there is talk of the formation of a technological educational ecosystem that seeks to strengthen programming and algorithmic or computational thinking skills from the first levels of education. The research that will be developed is framed in this context and will allow the design, integration and evaluation of educational activities in the teaching-learning process; enhancing the described thinking skills and collaborative learning through ICT and programmable educational robots.

In this study a mixed research approach, sequential type (CUAN → cual) will be used. The quantitative orientation of the research will be developed in two phases, the first of non-experimental, transectional or transverse type and the second of quasi-experimental type with control group including pretest and posttest. The qualitative approach will allow us to explore how algorithmic, computational and collaborative learning skills are developed in a more open and participatory way.

In addition, the research contemplates the formulation of a proposal for educational action that establishes a mechanism to achieve an efficient and efficient integration of ICT resources and programmable Robots in an educational context of initial level, enhancing the development of digital skills and significant learning.

Palabras clave

Aprendizaje Colaborativo, Pensamiento Computacional, Habilidades de Programación.

Keywords

Collaborative Learning, Computational Thinking, Programming Skills.

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Hoy las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han transformando la forma en que la sociedad desarrolla sus actividades económicas, políticas, sociales y educativas (Valverde, Fernández y Garrido, 2015). En el contexto educativo se habla de la formación de un ecosistema educativo tecnológico (García-Peñalvo et al., 2015) en el cual los procesos de enseñanza-aprendizaje son cada vez más ubicuos, flexibles y orientados a la colaboración, convirtiéndose la tecnología en la columna vertebral para el desarrollo de aprendizajes significativos.

En el accionar de este ecosistema educativo tecnológico, encontramos una iniciativa que ha sido respaldada internacionalmente por países de gran desarrollo y consiste en fortalecer las habilidades de programación, pensamiento algorítmico o computacional desde una edad escolar temprana (García-Peñalvo, Rees, Hughes y Vermeersch, 2016). La iniciativa busca la

formación de una alfabetización digital en los escolares, haciendo énfasis en que se comprenda el lenguaje digital en lugar de que los participantes del proceso se conviertan en meros usuarios de programas de ordenador.

Por todo esto, es de gran relevancia efectuar un estudio o investigación que permita diseñar, desarrollar y evaluar la integración de actividades educativas en el proceso enseñanza-aprendizaje; potenciando la formación de habilidades de pensamiento algorítmico o computacional y el aprendizaje colaborativo mediante el uso de TIC y Robots Educativos programables. Para esto, se tomarán como punto de referencia a escolares de nivel inicial, insertando de forma transversal las actividades educativas que permitirán el logro de los objetivos curriculares del nivel y el desarrollo de las habilidades de pensamiento descritas anteriormente.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La sociedad actual demanda de las instituciones educativas el desarrollo en los estudiantes de habilidades necesarias para lograr un desempeño eficaz y eficiente en la denominada sociedad del conocimiento (Marqués, 2012). En este sentido, la utilización de las TIC en el contexto educativo actual ha permitido que los procesos de enseñanza-aprendizaje incluyan iniciativas con un fuerte componente hacia la formación de una verdadera cultura digital a través de la consolidación de habilidades de pensamiento (Zúñiga, Rosas, Fernández y Guerrero, 2014) y el desarrollo de aprendizajes en forma colaborativa.

Los requerimientos que impone la industria de la información en una sociedad del conocimiento son muy altos y para tal fin, en varios países se ha iniciado un movimiento que busca el desarrollo de estas habilidades digitales desde una edad temprana (Sullivan y Bers, 2016) lo que permitirá que los futuros ciudadanos puedan realizar aportes significativos en beneficio directo de la productividad y la sostenibilidad de la nueva sociedad que se construye (Taborda y Medina, 2012).

En referencia al pensamiento computacional, es importante considerar a Jeanette Wing, quien desde el 2006 manifestó que “el pensamiento computacional implica resolver problemas, diseñar sistemas y comprender el comportamiento humano, basándose en los conceptos fundamentales de la informática” (Wing, 2006, p. 33). También consideraba que debería ser una habilidad fundamental para todas las personas, no de forma exclusiva para los profesionales de la informática (Wing, 2006). Posteriormente Wing, amplió el concepto, para el 2008, donde manifestó que este tipo de pensamiento debería ser una competencia básica que todo ciudadano tendría que conocer para desenvolverse en la sociedad digital; el pensamiento computacional no es rutinario ni mecánico, es una forma de resolver problemas de manera inteligente e imaginativa (Wing, 2008).

Las estrategias de aprendizaje colaborativo mediadas por TIC es otro de los eslabones de la transformación educativa que forma parte del nuevo escenario social digital. Por ejemplo, para los centros educativos en España existen diferentes programas que persiguen la implantación de estas tecnologías como lo es el llamado Programa Escuela 2.0, que entre otras características ha permitido la dotación de equipos como pizarras digitales y ordenadores en las aulas escolares (Gracia-Vacárcel, Basilotta, López, 2014).

Asimismo, internacionalmente se han realizado otros proyectos que buscan fortalecer en el sector educativo el desarrollo del pensamiento algorítmico o computacional, es así que encontramos la iniciativa code.org (Kalelioğlu, 2015), organización no gubernamental con sede en Estados Unidos, formada por empresas de alto perfil tecnológico como: Amazon, Apple, Dropbox, Academia Khan, Facebook, Google y Microsoft, entre otras y que actualmente es un gran referente en materia de inserción al mundo de la programación.

En la región europea está el proyecto Erasmus+ KA2 “TACCLE3 – Coding” (García-Peñalvo, 2016) así como otros esfuerzos realizados por países como Estonia, quien fue uno de los primeros en llevar la programación a las aulas escolares de primaria. En el Reino Unido, se incorporó al currículum educativo la asignatura Computing, en Finlandia han integrado la formación en programación y pensamiento computacional y lógico de forma transversal, es decir, sin crear nuevas asignaturas a la carga académica.

Para España existen iniciativas en las comunidades de Madrid, Galicia, Murcia, todas estas incorporando una serie de herramientas TIC con fines académicos, entre las cuales figuran los equipos de Robótica Educativa, tabletas, teléfonos inteligentes y software para lograr iniciar a los escolares en la programación.

Por otro lado, existen esfuerzos globales como la iniciativa denominada la hora del código, que posee desde tutoriales hasta evaluaciones para determinar el avance del participante y la apropiación del conocimiento en materia de programación y desarrollo del pensamiento computacional.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Para esta investigación se ha planteado inicialmente una interrogante que se responderá con el desarrollo del estudio. Esta consiste en determinar:

¿Qué impacto tiene en el aprendizaje colaborativo y la formación de habilidades de pensamiento computacional la integración de actividades educativas mediadas por TIC y Robots educativos programables en escolares de educación inicial?

Por medio de esta pregunta es posible formular la hipótesis de trabajo para esta investigación: Con la integración de actividades educativas mediadas por TIC y Robots Educativos programables en escolares de educación inicial se logrará el aprendizaje colaborativo y la formación de habilidades de pensamiento computacional.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo General

Realizar el diseño, integración y evaluación de actividades educativas mediadas por TIC y Robots educativos programables en escolares de educación inicial logrando el aprendizaje colaborativo y la formación de habilidades de pensamiento computacional.

Objetivos específicos

- Describir que conocimientos en TIC poseen los escolares de educación inicial y establecer si estos tienen alguna influencia en la formación de habilidades de pensamiento algorítmico o computacional.
- Diseñar actividades educativas mediadas por TIC y Robots educativos programables orientadas a escolares de educación inicial.
- Integrar en la práctica educativa para escolares de educación inicial actividades diseñadas mediante TIC y Robots educativos programables.
- Explicar si es posible a través del trabajo colaborativo el logro de objetivos curriculares al integrar actividades educativas mediadas por TIC y Robots educativos programables.
- Describir que ventajas e inconvenientes trae la integración de actividades educativas mediadas por TIC y Robots educativos programables en el desarrollo de aprendizajes colaborativos en educación inicial.
- Explicar si existe mayor motivación hacia el aprendizaje colaborativo con la integración de actividades educativas mediadas por TIC y Robots educativos programables en escolares de educación inicial.
- Establecer que características o dominios del Pensamiento Computacional se fortalecerán con la incorporación de actividades educativas medias por TIC y Robots educativos programables.
- Describir si existen diferencias de género en la formación de habilidades de pensamiento computacional al utilizar actividades educativas mediadas por TIC y Robots educativos programables.
- Elaborar una propuesta de actuación para la integración de actividades educativas mediadas por TIC y Robots educativos programables en escolares de educación inicial.
-

METODOLOGÍA

En este estudio se utilizará como metodología de investigación el enfoque de métodos mixtos, con la intención de poder realizar un análisis y evaluación más completo o más holístico del tema que se investiga (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Además, el enfoque de método mixto según Hernández et al. es un enfoque multimetódico, ya que permite tener una perspectiva más abierta y profunda del fenómeno que se estudiará, sacándole verdadero provecho a la naturaleza complementaria de las orientaciones cuantitativas y cualitativas.

En el contexto metodológico de una investigación también es de gran significado lo relacionado al diseño de la investigación; para tal fin, aclaramos que el diseño de una investigación, se refiere al plan o estrategia que se ha formulado para lograr obtener la información que se requiere (Hernández Sampieri et al., 2014). En esta investigación se utilizará un diseño de tipo secuencial (CUAN→cual). Este diseño permitirá que, a partir de datos de tipo cuantitativos, se pueda efectuar técnicas cualitativas y con esto reducir o eliminar en lo posible los sesgos que se producen en un proceso de investigación cuando se realiza el estudio a través de un solo método (Johnson y Onwuegbuzie, 2013).

La orientación cuantitativa de la investigación se desarrollará en dos fases, la primera de tipo no experimental siendo “su propósito el describir la variable y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” adicionalmente será del tipo transeccional o transversal ya que los datos se recolectarán en un momento o tiempo único. “El propósito será describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández et al., 2014, p. 154).

La segunda fase de la orientación cuantitativa será a través de un diseño cuasi-experimental con grupo de control incluyendo pretest y postest. Los diseños cuasi-experimentales “manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes” (Hernández et al., 2014, p. 151).

El enfoque cualitativo de la metodología mixta permitirá explorar la formación de habilidades de pensamiento algorítmico, computacional y el desarrollo de aprendizajes colaborativos de una forma abierta y participativa, involucrando en el proceso a estudiantes, profesores y padres de familia. Adicionalmente se utilizará la triangulación de métodos para la recolección de los datos, aportando al estudio una mayor variedad, riqueza y profundidad en los análisis que se efectuarán.

Población y Muestra

La población sobre la que se efectuará el estudio estará constituida por estudiantes de niveles educativos iniciales (primero, segundo y tercero de educación infantil) de centros ubicados en zonas urbanas. En este sentido, tomando en cuenta el apoyo y disposición recibido del Centro Educativo Concertado Maestro Ávila, ubicado en Salamanca, comunidad de Castilla y León, al poder acceder de forma directa al recurso estudiantil del nivel infantil, se utilizará el total de la población existente en el centro, para este nivel educativo; lo que representa un total de 130 alumnos.

Variables a utilizar e instrumentos

Las variables que se encuentran en esta investigación, se presentan clasificadas en independientes, dependientes y de control. En este sentido, como variables independientes para esta investigación se establecen los recursos TIC y Robots educativos programables orientados a una población de educación inicial. De forma similar se identifican como variables dependientes para el desarrollo de esta investigación las habilidades de pensamiento

algorítmico, computacional y el desarrollo de aprendizajes colaborativos en los escolares de educación inicial a través del logro de objetivos curriculares establecidos en el plan de contenido. Para la recolección de los datos se utilizarán cuestionarios, entrevistas y observaciones, obteniendo una mayor comprensión del fenómeno en estudio.

Para garantizar una similitud en los grupos que se utilizarán para el desarrollo del experimento en el enfoque cuantitativo, se emplearán algunas variables de control, vinculadas a los estudiantes y profesores que participarán en el experimento. Por un lado, tenemos el nivel de utilización de TIC que los estudiantes tienen de forma previa a la realización del estudio y por el lado de los docentes la equiparación de conocimientos que estos posean en materia de TIC y Robots educativos programables.

RESULTADOS ESPERADOS

Los resultados que se pretenden obtener con esta investigación permitirán efectuar una propuesta de actuación educativa tecnológica de gran calidad, con base a los beneficios y limitantes que produce la integración de recursos TIC y Robots programables, contribuyendo de forma significativa a la implementación de nuevos enfoques para la enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares desde una edad temprana y potenciando en los participantes el desarrollo de habilidades como el pensamiento algorítmico, computacional y el aprendizaje colaborativo competencias necesarias para un buen desempeño en una sociedad cada vez más digitalizada.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los datos y la información generada a partir de las experiencias educativas que componen las intervenciones en el aula de infantil permitirán determinar con gran exactitud los beneficios y las limitantes que presenta la integración de recursos TIC y Robótica Educativa desde la perspectiva del alumno, los profesores, padres de familia y la administración del Centro Educativo, lo que enriquecerá la base de conocimiento existente en materia de Tecnología Educativa, aprendizaje colaborativo y robótica en educación.

Adicionalmente, se podrán efectuar comparaciones con otros estudios realizados bajo esta línea de investigación en busca de similitudes y diferencias que permitan formular estrategias educativas orientadas al desarrollo de competencias digitales, habilidades de pensamiento y prácticas educativas innovadoras para suplir las demandas de nuevas formas de aprendizaje que caracterizan a la denominada sociedad de la información y del conocimiento. Además, se podrán generar espacios de discusión y establecer futuros cursos de acción e investigación en el terreno de las TIC y la Robótica aplicadas al campo educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- García-Peñalvo, F. J., Hernández-García, Á., Conde-González, M. Á., Fidalgo-Blanco, Á., S., Laclea, M. L., Alier-Forment, M., Llorens-Largo, F. y Iglesias-Pradas, S. (2015). Mirando hacia el futuro: Ecosistemas tecnológicos de aprendizaje basados en servicios. Recuperado a partir de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/51427>.
- García-Peñalvo, F. J. (2016). Proyecto TACCLE3 – Coding. Recuperado a partir de <http://hdl.handle.net/10366/130619>.
- García-Peñalvo, F. J., Rees, A. M., Hughes, J. y Vermeersch, J. (2016). A survey of resources for introducing coding into schools. <https://doi.org/10.1145/3012430.3012491>.
- Gracia-Vacárcel, A., Basilotta, V. y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 42, 65-74. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-06>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación TT -. TA -* (6a ed.). México, D.F. : McGraw-Hill Education.
- Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A. J. (2013). Mixed Methods Research : A Research Paradigm Whose Time Has Come, *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Kalelioğlu, F. (2015). A new way of teaching programming skills to K-12 students: Code.org. *Computers in Human Behavior*, 52, 200-210. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.047>.
- Marqués Graells, P. (2012). Impacto de las TIC en la educación: Funciones y Limitaciones. *Revista de investigación 3 ciencias.*, 10-12.
- Sullivan, A y Bers, M. U. (2016). Robotics in the early childhood classroom: learning outcomes from an 8-week robotics curriculum in pre-kindergarten through second grade. *International Journal of Technology and Design Education*, 26(1), 3-20. <https://doi.org/10.1007/s10798-015-9304-5>.
- Taborda, H. y Medina, D. (2012). Programación de computadores y desarrollo de habilidades de pensamiento en niños escolares: fase exploratoria, 1-20.
- Valverde, J., Fernández, M. R. y Garrido, M. C. (2015). El pensamiento computacional y las nuevas ecologías del aprendizaje. *RED - Revista de Educación a Distancia*, 46(3), 1-18. <https://doi.org/10.6018/red/46/3>.
- Wing, J. M. (2006). Computational Thinking, 49(3), 33-35. <https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>.
- Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. *IPDPS Miami 2008 - Proceedings of the 22nd IEEE International Parallel and Distributed Processing Symposium, Program and CD-ROM*, (July), 3717-3725. <https://doi.org/10.1109/IPDPS.2008.4536091>.
- Zúñiga, M. E., Rosas, M. V, Fernández, J. M. y Guerrero, R. A. (2014). El Desarrollo del Pensamiento Computacional para la Resolución de Problemas en la Enseñanza Inicial

de la Programación. *WICC 2014 XVI Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación*, 340-343.

FUNCIONAMIENTO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN Y TIC DE CINCO COLEGIOS OFICIALES DE MEDIA VOCACIONAL DE JORNADA UNICA DEL DEPARTAMENTO DEL ATLÁNTICO – COLOMBIA

CASTELLAR PATERNINA, Everly

Universidad Autónoma de Madrid
Madrid, España

Castellar74@hotmail.com

Resumen

La mayoría de los países han establecido una serie de políticas públicas tendientes a lograr una masiva utilización y regulación de las TIC. Este estudio pretende indagar cuáles han sido los alcances y efectos de estas políticas y el funcionamiento de sus diseños para reducir las grandes diferencias a nivel educativo. Con la muestra apreciaremos si para los actores sociales las políticas son adecuadas y si generan suficientes recursos gubernamentales para su consecución en estas escuelas. El objetivo de la investigación es valorar los conocimientos y percepciones de 500 estudiantes y 5 rectores; y nivel de satisfacción de 7 coordinadores a través de encuestas y de una entrevista cualitativa semi-estructurada. El análisis de datos se realizó con los programas SPSS y ATLASTI. Los resultados preliminares concluyen que los participantes perciben las políticas como poco relevantes y sin repercusiones contundentes. Asimismo, determinan que la implementación ha mejorado en un 80%; los alcances y efectos no han sido notorios por problemas como conectividad, falta de preparación de los docentes en tecnologías y su autonomía en las aulas. Las recomendaciones apuntan a que el diseño, implementación y seguimiento de las políticas se basen en realidades existentes y no en una planificación lejos del entorno educativo.

Abstract

Most countries have established a series of public policies aimed at achieving a massive use and regulation of ICTs. This study aims to investigate the scope and effects of these policies

and the operation of their designs to reduce the great differences in education. With the sample we will appreciate if for the social actors the policies are adequate and if they generate sufficient governmental resources for their attainment in these schools. The objective of the research is to evaluate the knowledge and perceptions of 500 students and 5 rectors; And level of satisfaction of 7 coordinators through surveys and a semi-structured qualitative interview. The data analysis was performed with the SPSS and ATLASTI programs. It was concluded that the participants perceive the policies as not very relevant and without strong repercussions. They also determined that implementation has improved by 80%; The scope and effects have not been noticeable for problems such as connectivity, lack of preparation of teachers in technologies and their autonomy in classrooms. The recommendations suggest that the design, implementation and monitoring of policies are based on existing realities and not on planning away from the educational environment.

Palabras clave

Funcionamiento, Educación, políticas públicas, nuevas tecnologías.

Keywords

Operation, Education, public policy, new technologies

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Son motivos tanto personales como profesionales y académicos los que me han alentado a la elaboración de la presente investigación. Los asuntos suscitados por medio de la práctica en el espacio sociocultural, han atraído un interés por investigar sobre el funcionamiento de las políticas públicas en Educación y en las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en las actuales sociedades del conocimiento y más exactamente en Colombia y su Departamento del Atlántico, cuyas propuestas propendan por cambios metodológicos y por la adquisición de conocimientos que permitan colocar a los estudiantes a la vanguardia de los avances tecnológicos.

Para conseguir una muestra lo suficientemente representativa, se fijaron unas características obligatorias: 1. Que los colegios estén ubicados dentro de zonas urbanas y rurales de ese departamento; 2. Que sea oficiales; 3. Que tuvieran media vocacional; 4. Que todos los estudiantes estén cursando undécimo (11º); 5. Que en el plantel funcionara la jornada completa. Por tanto, los colegios escogidos están ubicados en la región del Atlántico, al norte de Colombia y en la muestra participaron planteles de: Barranquilla 3; Sabanagrande 1 y Baranoa 1. La composición de la muestra y su representatividad es la siguiente: Estudiantes 500, Coordinadores 7 y Rectores 5.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

A nivel global

En la sociedad de hoy, el desarrollo de las TIC ha desatado cambios estructurales en lo social y productivo, ya que su utilización conlleva a una revolución que ha modificado la forma como se crea, se difunde y se maneja la información en la sociedad moderna; pero también ha revolucionado la manera como los individuos aprenden, y con ello, el papel del alumno y del maestro, y así mismo el no acceso al conocimiento ha generado paralelo un desequilibrio entre individuos, grupos, organizaciones sociales y países (Ministerio de Comunicaciones, 2008).

Muchos autores hacen énfasis en que es importante un cambio profundo en las instituciones educativas en lo que tiene que ver con su funcionamiento académico- administrativo para que se puede dar una verdadera innovación como manifiesta Contreras (2011):

Mientras las organizaciones educativas sigan una lógica estructural, funcional, y administrativa burocrática, y el currículo se fundamente en principios de los modelos educativos tradicional – transmisionista y conductista, pocas son las posibilidades reales del cambio y la innovación. La organización, la estructura y el currículo deben alinearse para que tal cosa sea posible. Si el cambio no es integral, las transformaciones en educación, en el mejor de los casos, sólo alcanzarán el nivel de renovación, pero no de innovación (p.143).

Según Restrepo, Ramírez, y Guevara (2013) para que las políticas públicas potencien la educación se necesita de agendas que produzcan discusiones y acuerdos que garanticen el ejercicio pleno de una educación de calidad y generen un dialogo con todos los actores de las comunidades educativas y recoger sus conocimientos, experiencias y enfoques los cuales permitan aportar insumos para un buen diseño de las políticas educativas de calidad y ser fortalecida con más recursos humanos y financieros, dispensando de esta forma el compromiso que debe adjudicarse a los que se mantienen en los municipios con el aporte del Estado.

Más de la mitad de los países cuenta con una política formal publicada y, en la mayoría, existe una unidad responsable de la aplicación de sus políticas o iniciativas de TIC en el sector de la educación (Sunkel, Trucco y Espejo, 2014, p.33).

La vinculación de las TIC a la educación dista de mostrar una visión tan homogénea como se intuye en ocasiones y sus repercusiones benéficas sobre la educación y la enseñanza se alejan de la realidad de estar tan difundidos como algunas veces se cree, razones como que por lo general en los contextos de educación formal y escolar las probabilidades de accesibilidad y uso de estas tecnologías son aún limitadas e inclusive inexistentes Coll (2008).

Para Polanco (2012) el éxito de una política pública en TIC reside en diversos factores: uno, poseer disposición política para llevarla a cabo; dos, disponer recursos suficientes año tras año; tres, asignar un buen equipo técnico y administrativo que ejerzan seguimiento permanente durante las intervenciones; cuatro, compromiso de las directivas de las instituciones educativas para obtener logros apreciables; cinco, implicar a toda la sociedad en torno a las Instituciones Educativas, para que se apropien de las instalaciones nuevas; seis,

cualificar a los docentes y comunidad cercana en el uso de TIC, convirtiéndose en multiplicadores y fije la capacidad instalada para otorgarle sostenibilidad a las políticas públicas; y siete, dar estímulos a las instituciones educativas que logren mejores resultados.

A nivel latinoamericano

América Latina en las últimas décadas del siglo XX, ha vivido escenarios de amplias reformas en los sistemas educacionales, donde se introdujeron grandes inversiones de fondos públicos adquiriendo endeudamientos externos, pero los distan de ser convincentes en cuanto a los avances en el derecho a la educación (Terigi, Perazza y Vaillant, 2009).

Para Martínez, Marotias y Amado (2013) el total de los países de la región Latinoamericana, han desplegado estrategias para la introducción de las TIC en la sociedad por medio de acciones públicas o proyectos amparados por instituciones multilaterales y entidades no gubernamentales (ONG) nacionales o internacionales.

En la región de América Latina y el Caribe según Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas -ECOSOC (2011), muchos gobiernos se han unido a la labor de establecer continuos planes de acción y cuadros de política encaminados a la utilización de las TIC, para impulsar el progreso y neutralizar las desigualdades sociales. Estas iniciativas demandan que las escuelas tomen una posición de liderazgo en el tema de preparación, empleo y accesibilidad a las nuevas tecnologías.

De acuerdo con Ocampo (2008) estas condiciones sociales suelen escurrirse del influjo de las políticas concretas del área educativa, a pesar de que se ha facilitado la accesibilidad a los grupos de habitantes menos favorecidos a programas de alimentación escolar, subsidios para materiales de estudio, transporte, uniforme, etc., gracias a las transferencias monetarias condicionadas de los gobiernos.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe- CEPAL (2007) en ese sentido expresa que esta tendencia regional hacia una desintegración de los sistemas educativos termina tristemente afirmando que “coexisten escuelas para pobres y escuelas para ricos” (p. 186).

En las escuelas los recursos insuficientes fuerzan a elegir entre cantidad y calidad. Al priorizar lo cuantitativo salen a flote consecuencias como: infraestructura no acorde o en mal estado, materiales de estudio escasos o viejos, docentes sin motivación por la insuficiente formación, bajos sueldos, exceso de tareas, aulas abarrotadas de estudiantes, ausencia de programas de capacitación para maestros y directivos, los tiempos de estudio se reducen por los esquemas de enseñanza por turnos, los paros, las tareas extracurriculares y de alguna forma sociopolíticos, con este entorno lleno de dificultades el aumento de la pobreza con motivo de la crisis social, no se espera que el ámbito educativo presente un rendimiento satisfactorio Peters, S. (2012).

Entre tanto, autores como Torrecilla y Román (2009) expresan también que el solo acceso al sistema educativo no asegura el éxito en el proceso de aprendizaje. Las pruebas internacionales como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (Pisa),

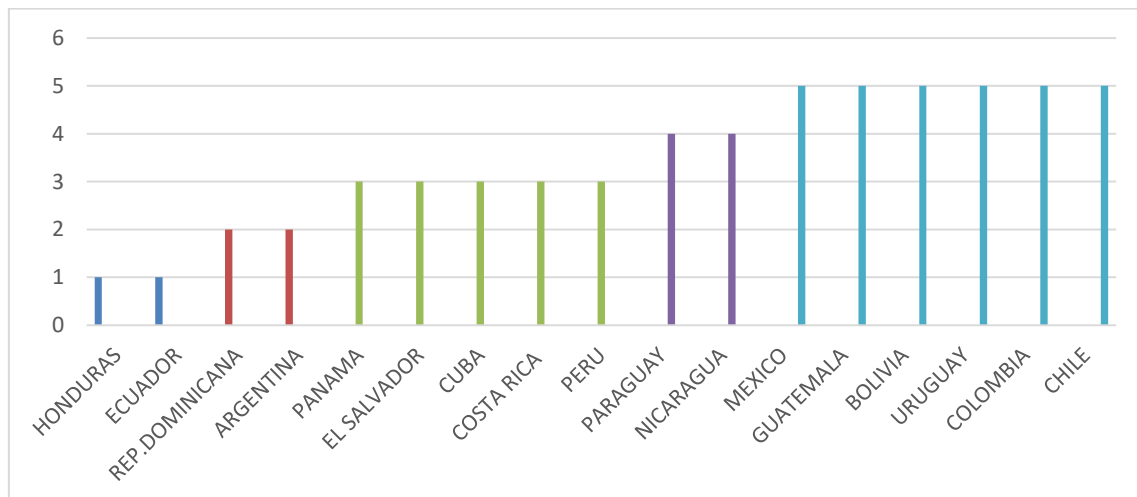
Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Ilece) y Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (serce) que examinan, comparan y estandarizan el rendimiento de los estudiantes evidencian la baja calidad educativa tanto en la esfera política como social, por lo que hoy día se reconoce que es uno de los problemas más delicados en materia de educación.

Las naciones desarrolladas, manifiestan Guerra y Jordán (2010) no desalientan sus inversiones en TIC, en cambio, en América Latina no hay suficientes antecedentes de que este propósito se está cristalizando más allá de la perorata política. Los estimativos de los costos y presupuestos para la ejecución de las gestiones señaladas en las agendas, así como sus fuentes de financiamiento son espacios que recubren aún una enorme debilidad, alcanzando inclusive a ser inexistentes en las políticas de los países de América Latina como lo afirma Labra (2013):

Ahora se aprecia que ha habido una lamentable descoordinación fruto de la descentralización de las políticas educativas en este tema transversal. Sólo recientemente se está volviendo a apreciar, fundamentalmente gracias a los programas relacionados con la Escuela 2.0, son un acicate de coordinación (p.65).

Para ilustrar mejor lo anteriormente planteado, seguido se muestra la siguiente tabla comparativa que refleja el nivel de la implementación de las políticas públicas en varios países latinoamericanos y del Caribe.

Tabla 1. Grado de formalización de la política de TIC en el sector de la Educación en América Latina y el Caribe (17 países)



Fuente: J. E. Hinostroza y C. Labbé, "Políticas y prácticas de informática educativa en América Latina y El Caribe", serie Políticas Sociales, N°171 (LC/L.3335-P), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2011.

A nivel de Colombia

El Estado colombiano tiene dentro de sus compromisos inmediatos y prioritarios proporcionar educación pública para todos, por lo menos en lo que a básica se refiere, por tanto, muchas instancias coinciden en que la reglamentación debe ser una política creciente que garantice un

desarrollo personal y colectivo provechoso para todos los ciudadanos (Ministerio de Educación Nacional de Colombia-MEN, 2001; Ley 1098 2006).

Colombia maneja diversas problemáticas en cuanto a necesidades básicas sin cubrir por lo que es complicado disponer de recursos para cubrir en su totalidad una educación gratuita, aunque haya firmado tantos acuerdos que así se lo requieran. (Saldarriaga J y Scoppetta O, 2009) lo reafirman:

En sociedades como la nuestra, con profundas situaciones de inequidad social, la gratuidad del derecho a la educación se vuelve una urgencia (p.82).

Desafortunadamente, investigaciones actuales sobre Colombia como los de Ferreira y Meléndez (2012); Angulo et al. (2012) muestran que la educación no es en la actualidad un instrumento de movilidad social para las personas. De igual forma, el último informe Nacional de Competitividad, expone que la baja calidad de educación es uno de los elementos que evidencia el porqué de la mala posición de Colombia en el Indicador Global de Competitividad. Existen pruebas que evidencian las ventajas que la descentralización a nivel municipal ha producido en el ámbito educativo en Colombia según (Cortes, Gallego y Maldonado, 2011) es imprescindible progresar más en esta descentralización creando ambientes para que sean los colegios los que asuman decisiones importantes sobre la educación que se ofrece en el país.

La des-financiación de la educación pública por parte del Estado ha motivado una creciente animadversión contra las políticas gubernamentales. Este paquete reformista ha contribuido al fortalecimiento de la noción de la educación como un servicio, antes que como un derecho [...] (Pinilla, 2011).

En lo que tiene que ver con las tecnologías, de acuerdo con el MINTIC (2011) el Plan Vive Digital compensa la meta del Gobierno nacional de lograr la prosperidad democrática gracias a la asimilación y a la utilización de la tecnología, y se fundamenta en el análisis de diferentes barreras necesarias de sobrepasar para alcanzar la masificación de Internet en Colombia.

En los últimos años, se ha realizado un trabajo significativo a través del programa Computadores para Educar distribuyendo esta tecnología en las sedes educativas oficiales a nivel nacional. Se aconseja reforzar la capacitación docente en esta campo dada la incursión casi universal que se tiene de las TIC en los colegios oficiales, para garantizar su aprovechamiento eficaz Barrera et al. (2012).

A lo descrito en el párrafo arriba, coinciden Rojas y Macías (2012) cuando dicen que en los últimos años, se han llevado adelante numerosas iniciativas de conectividad a nivel nacional, orientadas principalmente a mejorar el acceso en instituciones como oficinas de gobierno, escuelas, establecimientos de salud, bibliotecas y centros comunitarios. Estos esfuerzos deben mantenerse y promoverse para asegurar la masificación de la banda ancha, pero también deben complementarse con proyectos regionales de infraestructura que se hagan cargo de aspectos como los costos de los enlaces internacionales a Internet, la conectividad regional imperfecta y el alojamiento remoto de contenidos.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Encontramos que en Colombia varias instituciones educativas, concretamente las rurales, no tienen la infraestructura mínima requerida para funcionar de manera que el equipamiento de computadores resulta problemática incluso si se contempla que a los costos de adquisición se debe anexar los de mantenimiento y restitución de equipos. Es cierto que se necesitan grandes recursos financieros para encargarse de las necesidades educativas de la población, aunque, solamente el incremento no asegura una mayor calidad y equidad en la educación. Se hace esencial, usar de forma eficiente los recursos por medio de políticas coherentes y sostenidas en el tiempo. A lo anterior también tienen una idea similar Cuban, Kirkpatrick y Peck (2001) y Labra (2013) cuando expresan que:

No somos profetas. Pero sabemos que los principios en los que se basan las políticas educativas sobre TIC en las aulas están profundamente equivocadas y existe la necesidad de una re-evaluación (p. 830) y “Donde no había plan pedagógico tampoco puede haber resultados de cambio educativo derivados de la mera adopción de una plataforma (p.63).

La investigación se centra entonces en responder a la siguiente pregunta problema:

¿Cómo está el funcionamiento de las políticas públicas en Educación y TIC de cinco colegios oficiales con Media Vocacional en jornada única del Departamento del Atlántico - Colombia?

Para dar mayor precisión a la pregunta nos planteamos las siguientes sub preguntas:

¿Cuáles son las características del funcionamiento de las políticas públicas en Educación y en Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en cinco colegios oficiales con Media Vocacional en jornada única del Departamento del Atlántico- Colombia?

¿Cuál es el nivel conocimiento y percepción que tienen los estudiantes de cinco colegios oficiales con respecto a la implementación, alcances y efectos de las políticas públicas en Educación y TIC en las cinco instituciones educativas?

¿Cuál es el nivel de satisfacción de los coordinadores de cinco colegios oficiales con respecto a la implementación, alcances y efectos de las políticas públicas en Educación y TIC en las cinco instituciones educativas?

¿Cuál es la percepción que tienen los rectores de cinco colegios oficiales con respecto a la implementación, alcances y efectos de las políticas públicas en Educación y TIC en las cinco instituciones educativas?

OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACION

El paradigma positivista diverge visiblemente tres pasos trascendentales: crear conocimiento, su instrumentación y su utilización práctica Ramírez (2012). Los estudios soportados en este paradigma apuntan a la verificación de una hipótesis y en donde la vía hipotética deductiva es valorada como la más sólida. En el caso de las investigaciones educativas intentan dilucidar y predecir las conductas de los seres humanos implicados en los fenómenos educativos. Al

tratarse de una investigación donde se tiene en cuenta la complementariedad metodológica, conjuntamente con el planteamiento de objetivos, se fija la siguiente hipótesis de partida:

Objetivo General

Valorar el funcionamiento de las políticas públicas en Educación y TIC de cinco colegios oficiales con Media Vocacional en jornada única del Departamento del Atlántico - Colombia a través de los conocimientos y percepciones de estudiantes, rectores y nivel de satisfacción de los coordinadores.

Objetivos específicos

- Examinar desde un enfoque cuantitativo el conocimiento y percepción que tienen estudiantes y el nivel de satisfacción de los coordinadores sobre la implementación, efectos y alcances de las políticas públicas en Educación y TIC de cinco colegios oficiales con Media Vocacional en jornada única del Departamento del Atlántico – Colombia.
- Determinar bajo una perspectiva cualitativa el conocimiento y percepción que tienen los rectores sobre la implementación, efectos y alcances de las políticas públicas en educación y TIC de cinco colegios oficiales con Media Vocacional en jornada única del Departamento del Atlántico – Colombia.

HIPOTESIS

El funcionamiento de las políticas públicas en Educación y TIC son elementos claves para conseguir una buena formación de estudiantes y docentes en competencias digitales y la integración eficaz de las TIC con miras a mejorar la calidad educativa y promover la inclusión en el aula.

METODOLOGÍA

En esta investigación se plantea un diseño de carácter mixto. Se centra por un lado en el paradigma positivista que según Thomas Kuhn (1971) surge de un procedimiento de estudio práctico- teórico; teórico– práctico, metódico, riguroso, ordenado, constante y de larga duración en el que el científico se compromete a entender/explicar los conocimientos que ya existen y, sobre su base construir nuevos conocimientos que redunden en nuevas revoluciones científicas y por el otro en el interpretativo cuya finalidad es entender y describir los procesos sociales, donde el contexto es un factor integrante de los significados (Bisquerra, 2004). Por lo cual permitirá interpretar desde el punto de vista de los actores sociales la realidad de la escuela como proceso social.

Asimismo el uso de estudio de casos en espacios como la investigación es una narración de una situación real y/o simulada que se presenta en el contexto en que se produce (Rusque. A y Castillo. C, 2009).

La intención de fijar un modelo teórico de influencias, interacciones y efectos directos e indirectos entre variables que pueden comprobarse empíricamente. A continuación se exponen pormenorizadamente el significado de cada una de ellas:

Tabla 2: Variables de la investigación

	SUJETOS	AMBITO	INSTRUMENTOS
VARIABLES DE ENTRADA	Características personales (Edad, sexo); estrato social; ocupación de la madre y del padre; ubicación de la vivienda. <hr/> Aspectos contextuales: Lugar desde donde accedes a internet fuera del colegio y a que modalidad de bachillerato pertenece <hr/> Perfil formativo y profesional; aspectos contractuales	Estudiantes Coordinadores	Cuestionario
VARIABLES DE PROCESO	Implementación: Conocimiento, Inversión, comunicación y seguimiento de las políticas. <hr/> Adquisición de Conocimientos y habilidades de los estudiantes. <hr/> Prácticas éticas del profesorado y de los estudiantes. <hr/> Mejoras académicas con el uso de las TIC	Estudiantes Coordinadores Rectores	Cuestionario Entrevista semi estructurada
VARIABLES DE PRODUCTOS	*Ampliación de la infraestructura. *Mejoras en: Adecuación, reparación y construcción de aulas o laboratorios informáticos. *Incremento en la dotación de herramientas TIC para uso de estudiantes y profesores. *Expansión en: Conectividad/Cobertura.	Estudiantes Coordinadores Rectores	Cuestionario Entrevista semi estructurada

Fuente: Elaboración propia.

Esta investigación tiene en cuenta las siguientes categorías y subcategorías

1. IMPLEMENTACION

- Inversión
- Comunicación sobre estas políticas.
- Seguimiento de esta implementación.

2. EFECTOS

- Conocimientos y habilidades de los estudiantes.
- Prácticas éticas del profesorado y de los estudiantes.
- Mejoras académicas con el uso de las TIC

3. ALCANCES

- Infraestructura (Adecuación, reparación y construcción de aulas o laboratorios informáticos)

- Dotación de herramientas Tic para uso de estudiantes y profesores.
- Conectividad/Cobertura.

A continuación se desglosan las herramientas utilizadas:

INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS:

- Entrevista semi-estructurada: Brinda una mirada subjetiva porque a través de ella se logran captar afirmaciones expresadas por el entrevistado en la que se desprenden una serie de conocimientos sobre el tema objeto de estudio (Flick, 2004).
- Encuesta: Permite recopilar información de corte cuantitativo sobre apreciaciones, ideologías y/o conductas de los individuos investigados acerca de variados tópicos como modelos de comportamientos, avances académicos, sociales y laborales entre otras perspectivas (Blanco, 2011).

TÉCNICAS PARA ANÁLISIS DE DATOS:

- Análisis de los datos cuantitativos a través del programa estadístico SPSS.
- Análisis de los datos cualitativos a través del programa ATLASTI.

RESULTADOS ESPERADOS

Que los rectores de las instituciones educativas continúen su gestión de conseguir recursos adicionales a los girados por el Gobierno ya que hasta el momento estas contribuciones obtenidas gracias al apoyo de la empresa privada son las que permiten brindar algunos beneficios que no tienen muchas escuelas en el Departamento del Atlántico.

Que las instituciones y sus grupos directivos continúen cumpliendo con lo estipulado en el Decreto 4807 de 2011, el cual tendría mayor efectividad en la educación colombiana si se asumiera por parte del Estado todos los gastos de la canasta educativa que todavía siguen a cargo de los padres de familia como uniformes, transporte y útiles escolares, almuerzos, fotocopias de material de estudio, salidas pedagógicas, bazares, bingos, etc.

Se mantenga la dinámica de dejar sentado en las actas internas de las instituciones educativas los requerimientos de trasladar fondos de los recursos de las políticas públicas a rubro como materiales y suministros para el mantenimiento y funcionamiento de la escuela y su área tecnológica, lo que permite evidenciar que los dineros girados por el Gobierno son insuficientes para brindar servicios educativos.

Que la institución educativa siga trabajando arduamente en el tema del acceso y permanencia de los niños y jóvenes, ya que se puede percibir que no se cumple totalmente con las obligaciones que debe asumir el Estado en el marco del cumplimiento del derecho a la

educación.

Que desde las instituciones educativas objeto de estudio se siga velando y cumpliendo con lo estipulado en el Decreto 4807 de 2011, para que de forma parcial se alivien los costos educativos asumidos por los padres de familia, ya que si existiera una verdadera aplicabilidad de la gratuidad universal, esta fuera totalmente gratuita y obligatoria.

Se sugiere que la institución educativa siga acatando los lineamientos nacionales expedidos por los organismos involucrados en el manejo de la educación a pesar de que su diseño y aplicabilidad parece no tienen una efectividad en la universalización de los beneficios de la educación.

Que los directivos en cabeza de los rectores recomienden en sus informes a los entes gubernamentales revisar la poca claridad de los planes de desarrollo en el concepto gratuidad, calidad en la educación y las estrategias para llevarlo a cabo a nivel de cada región colombiana. Igualmente, que en la elaboración de los planes de desarrollo partan de la identificación de los problemas latentes en la educación colombiana y tenga un impacto notorio en la sociedad en materia educativa. También, la dificultad para el uso autónomo de los recursos que se giran para educación lo que nos da una respuesta del porque se minimiza la inversión en otras frentes realmente necesarios para la institución ante el compromiso de cubrir con el presupuesto gubernamental costos que se cargaban a los padres de familia como por ejemplo Servicios públicos y papelería entre otros.

Se recomienda que en el PEI los objetivos que se planteen sean cumplidos por todos los miembros de la institución.

Que los rectores propendan por que exista una coherencia real entre la política, los planes de desarrollo y los programas que se implanten en la institución que permitan una eficacia en la cobertura, en la retención escolar y en un verdadero aprendizaje en todas las áreas de la educación y las nuevas tecnologías.

Que las directivas velen por que se cumplan las indicaciones para el manejo del presupuesto anual asignado, ya que las inflexibilidades del marco normativo a nivel nacional, las restricciones en el presupuesto y la falta de un mayor acompañamiento técnico de todos los municipios hacen que las acciones no contribuyan en gran medida a un buen desarrollo de la educación.

RESULTADOS OBTENIDOS: Se encuentran en construcción.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN: Se encuentran en construcción

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo, R., Azevedo, J., Gaviria, A., y Páez, G. (2012). Movilidad social en Colombia. *Documentos CEDE*, 43.
- Bisquerra, R. (ed.). (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Blanco, C. (2011). *Encuesta y estadística: metodos de investigacion cuantitativa en las ciencias sociales y comunicación*.
- CEPAL (2007). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile, p.290. Extraído del: <http://www.cepal.org/es/publicaciones/1227-panorama-social-de-america-latina-2007>
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 72, 17-40.
- Colombia, Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006. Bogotá: Congreso de la República. 6 pp <http://www.cnsc.gov.co/docs/3.3.23.2.1092.pdf>
- Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC) (2011). Nueva agenda de políticas docentes en América Latina: nudos críticos y criterios de acción. Santiago: OREALC/Unesco.
- Contreras García, J. M. (2011). *Evaluación de conocimientos y recursos didácticos en la formación de profesores sobre probabilidad condicional*. Granada: Universidad de Granada.
- Cortes, D. F., Gallego, J. M., y Maldonado, D. (2011). On the design of education conditional cash transfer programs and non education outcomes: the case of teenage pregnancy.
- Cuban, L., Kirkpatrick, H., y Peck, C. (2001). High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox. *American educational research journal*, 38(4), 813-834.
- Ferreira, F. H., y Meléndez, M. (2012). *Desigualdad de resultados y oportunidades en Colombia: 1997-2010* (No. 010320). UNIVERSIDAD DE LOS ANDES-CEDE.
- Flick, U. (2004). Introducción a la metodología cualitativa. *Madrid, Morata*.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. (México, Fondo de Cultura Económica).
- Martínez, S. L., Marotias, A., y Amado, S. (2013). Inclusión digital en la educación pública argentina. El Programa Conectar Igualdad. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 205-218.
- Martínez, S. L., Marotias, A., Mauro, M., & Amado, S. Los alumnos y los docentes frente a los nuevos desafíos en la educación.
- Ministerio de Educación Nacional. (2001). Informe Nacional sobre el desarrollo de la educación en Colombia. 46ª conferencia internacional de educación Ginebra Suiza, Septiembre 5 al 7 de 2001. Aires: Norma. <https://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Colombia.pdf>

- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, Objetivos del Plan Vive Digital 2010-2014. Disponibles en: <http://www.vivedigital.gov.co/objetivos.php>
- Torrecilla, M., Javier, F., & Román Carrasco, M. (2009). Mejorar el desempeño de los estudiantes de América Latina: algunas reflexiones a partir de los resultados del SERCE. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(41), 451-484.
- Ocampo, J. A. (2008). Las concepciones de la política social: universalismo versus focalización. *Nueva sociedad*, (215), 36-61.
- Paredes, J. (2013). Políticas Educativas públicas sobre TIC en España. Tres décadas donde los docentes universitarios influyeron en el cambio educativo. *Revista Fuentes*, (13), 45-78.
- Peters, S. (2012). ¿Es posible avanzar hacia la igualdad en educación?: El dilema de las políticas educativas de la izquierda en América latina. *Nueva sociedad*, (239), 102-121.
- Pinilla, A. E. (2011). Modelos pedagógicos y formación de profesionales en el área de la salud. *Acta Médica Colombiana*, 36(4), 204-218.
- Polanco López de Mesa, C. (2012). Políticas públicas y TIC en la educación. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 6(18), 221-239.
- Ramírez, I. (2012). Los diferentes paradigmas de investigación y su incidencia sobre los diferentes modelos de investigación didáctica. *línea*. Disponible en: <http://josefa.aprenderapensar.net/files/2012/04/PARADIGMAS.doc>.
- Restrepo, Á. U., Ramírez, L. A. V., y Guevara, C. F. (2013). Evaluación de la influencia de la política pública educativa de calidad en la educación básica primaria del Núcleo Educativo de Santa Librada en Santiago de Cali (2002-2010). *[Con] textos*, 2(6), 61-69.
- Rojas, E. F., y Macías, I. (2012). Conectados a la banda ancha: Tecnología, políticas e impacto en América Latina y España.
- Rusque, A. y Castillo, C. (2009) Método de caso: su construcción y animación. Chile: Universidad de Santiago de Chile.
- Saldarriaga, J y Scoppetta O. (2009). La gratuidad de la educación. UNICEF y Educación compromiso de todos.
- Sunkel, G., Trucco, D., y Espejo, A. (2014). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe: una mirada multidimensional*. CEPAL.
- Terigi, F., Perazza, F., y Vaillant, D. (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina: el reto de la inclusión escolar. *Madrid: OEI*.

EL PAPEL DEL DISEÑO PEDAGÓGICO EN LOS ENTORNOS VIRTUALES DE EDUCACIÓN DIGITAL

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Alberto

Universidad de Extremadura

Cáceres (España)

albertogf@unex.es

Resumen

La proliferación de una serie de metodologías centradas en la implementación de las Tecnologías Educativas como recurso didáctico, en las diferentes etapas que componen la Educación, ha permitido el surgimiento de modalidades de enseñanza-aprendizaje que distan de aquellos elementos asociados a un modelo educativo tradicional.

Cada vez más, las enseñanzas virtuales y semipresenciales parecen imponerse al estatismo que caracteriza a la Educación y los sistemas educativos que vienen definiéndola. Si bien, la implantación de nuevos entornos virtuales de Educación Digital han de responder a una serie de premisas que aseguren la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De este modo, haciendo uso de una metodología de carácter mixto, se procederá a recabar información, a través de cuestionarios y entrevistas, relativa a la práctica de modalidades de enseñanza virtuales, desde una perspectiva docente. Con ello, se procederá a analizar el diseño curricular, así como valorar el desarrollo de la actividad docente *online*, teniendo como referencia el modelo de Comunidad de Indagación. De este modo, se pretenderá generar un corpus de conocimiento sobre la “presencia docente” en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior para la mejora de la calidad de las prácticas docentes.

Abstract

The proliferation of a series of methodologies focused on the implementation of Educational Technologies as a didactic resource, in the different stages of Education, has allowed the emergence of teaching-learning modalities that are far from those elements associated with a traditional educational model.

Increasingly, virtual and blended learning seem to impose themselves on the statism that

characterizes Education and the educational systems that define it. However, the implementation of new virtual environments of Digital Education must respond to a series of premises that ensure the quality of teaching-learning processes.

In this way, using a methodology of a mixed nature, we will proceed to collect information, through questionnaires and interviews, regarding the practice of virtual teaching modalities, from a teaching perspective. With this, we will proceed to analyze the curricular design, as well as assess the development of online teaching activity, having as reference the model of Community of Inquiry. In this way, a corpus of knowledge about the "teaching presence" in the virtual environments of teaching and learning in Higher Education will be generated to improve the quality of teaching practices.

Palabras clave

Tecnología Educativa, Aprendizaje en Línea, Aprendizaje Virtual, Enseñanza Superior.

Keywords

Educational Technology, Online Learning, Virtual Learning, Higher Education.

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La revolución tecnológica acontecida en las sociedades actuales ha desencadenado una serie de transformaciones que acercan a sus usuarios a una realidad digitalizada que presenta unas necesidades características de la Era de la Información. En un intento por adecuarse a los nuevos contextos surgidos, la Educación se ha visto inmersa en un proceso de renovación constante que, en ocasiones, es incapaz de procesar. Consecuentemente, ha provocado una ilusión de estancamiento que deriva en un uso reiterado de metodologías tradicionales que hacen perdurar determinados elementos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Si bien, el surgimiento paulatino de nuevas modalidades educativas congruentes con las sociedades 3.0 parece pretender el restablecimiento de una conexión discontinua entre una Educación tradicional y sus usuarios, incapaces de satisfacer unas necesidades digitales derivadas de las transformaciones acontecidas. Como resultado, han proliferado de manera vertiginosa los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVEA) como herramientas facilitadoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se ha extendido su uso como plataformas necesarias para el desarrollo de modalidades de aprendizaje online o *e-learning*, e incluso llegando a convertirse en recursos imprescindibles para el apoyo de modalidades presenciales, a través de un aprendizaje bimodal o *b-learning*.

Ante este contexto, conviene analizar aquellos elementos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje producidos en entornos virtuales de la etapa de Educación Superior.

Las manifiestas disimilitudes que pueden encontrarse entre un modelo educativo predominantemente presencial y una modalidad online de aprendizaje, por las características que se derivan de ellos, requieren de un minucioso estudio que dilucide la idoneidad de los entornos virtuales como medio vehicular para la consecución de finalidades educativas. Por ello, conviene reflexionar acerca de los diseños pedagógicos que, desde una perspectiva docente, serían requeridos para delinear una evaluación por competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje en *e-learning*.

Las investigaciones realizadas en relación con esta temática denotan la trascendencia y necesidad de profundizar en los aspectos expuestos por las relaciones de interdependencia existentes entre los elementos implicados en la consecución de los procesos de enseñanza-aprendizaje online. Orientados al diseño pedagógico y su relevancia en dicha modalidad, son numerosos los artículos, estudios y monográficos publicados que reflexionan sobre esta cuestión.

De este modo, la presente propuesta se apoya en un marco teórico que toma como referencia el modelo *Community of Inquiry* (COI), proponiendo una investigación mixta centrada en el modelo metodológico de Investigación basada en Diseño o *Designed-based Research* (DBR).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Las aportaciones realizadas en este ámbito parecen sugerir un consenso en la comunidad científica en relación a la relevancia y coherencia entre la modalidad *e-learning* y aquellos enfoques constructivistas de orientación sociocultural y colaborativo. Surge, en este sentido, una perspectiva teórica conocida como Comunidad de Indagación o *Community of Inquiry* (COI) (Garrison, Anderson y Archer, 2000), que asegura que la construcción del conocimiento en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje es posible a través del desarrollo de una comunidad, a la que se le atribuyen tres elementos constitutivos de entornos *e-learning*. A saber:

- Presencia Social: permite entender cómo los usuarios de un EVEA son capaces de proyectar una representación "real" de sí mismos, permitiendo la aparición de afecto, cohesión de grupo, etc. Por tanto, posibilita el establecimiento de un sentimiento de pertenencia a una comunidad destinada a la construcción del aprendizaje.
- Presencia Cognitiva: permite comprender la capacidad de los estudiantes para construir significados mediante la reflexión continua y el pensamiento crítico entre los miembros de la comunidad de pertenencia.
- Presencia Docente: permite conocer los elementos implicados en el diseño curricular y organizativo orientado a la producción activa de conocimiento. Por

tanto, pretende orientar los procesos cognitivos y sociales presentes en los entornos *e-learning* para la consecución de un aprendizaje significativo y de valor docente.

Dichos elementos presentan una relación de interdependencia, considerándose como un todo multidimensional en cualquier entorno virtual de enseñanza-aprendizaje, asegurando su idoneidad y la consecución de una finalidad educativa, a través de los objetivos didácticos que se hayan establecido de manera previa. Para Fernández y Valverde (2013), estas dimensiones presentan la característica de poder ser aportadas a la comunidad por los distintos participantes, independientemente de sus roles específicos de estudiantes o docentes, con lo que supone un modelo flexible que permite captar la dinámica horizontal de una comunidad.

De acuerdo con Fernández (2012), “analizar la interacción es un aspecto clave en los procesos educativos que se sustentan en la construcción social del conocimiento, ya que permiten realizar aproximaciones al conocimiento y la comprensión de esos procesos” (p. 173). Por ello, autores como Sharan (2014) y López (2014), llevan a cabo investigaciones relacionadas con metodologías cooperativas para establecer comunidades de indagación eficaces.

Sin embargo, el diseño curricular y la presencia docente en los entornos *e-learning* parecen encontrar dificultades en el planteamiento y aplicación de procesos de evaluación, inherentes a cualquier modalidad de enseñanza, que resulten efectivos y fiables, en relación con las competencias. La imposibilidad de aplicar prácticas tradicionales como consecuencia de una ausencia de interacciones presenciales, ha conducido a repensar métodos de evaluación para los nuevos entornos virtuales surgidos.

Mateo (2000) entiende la evaluación como un sistema que implica la recogida, análisis e interpretación de información válida y fiable, para ser comparada con una referencia o criterio, permitiendo alcanzar una decisión para la mejora del destinatario de la evaluación. A su vez, Barberá (2006) presenta una clasificación de conceptualizaciones en relación con la evaluación online, diferenciando entre evaluación automática, centrada en el uso que se hace de las Tecnologías Digitales; evaluación enciclopédica, realizada a través de trabajos monográficos y proyectos (acceso a fuentes documentales, navegación, selección de información, etc.); y evaluación colaborativa, que incluye debates virtuales, uso de foros de comunicación y grupos de trabajo.

En este sentido, la implementación de una evaluación por competencias parece encontrarse aún en una fase teórica, como planteamiento de praxis deseada. El continuado uso de metodologías tradicionales en la Educación Superior, centradas en la transmisión de contenidos y en la posterior constatación de su adquisición por parte del alumnado, parece evidenciar que, incluso en las modalidades de enseñanza-aprendizaje presenciales desarrolladas en esta etapa, la evaluación por competencias se realiza de una manera sutil. Por

tanto, esta situación parece incrementarse en aquellos entornos virtuales, donde resulta complicado observar a los estudiantes

Para Zapata (2010) es evidente la existencia de una justificación y una demanda para introducir estrategias docentes que persigan el desarrollo y la evaluación de las competencias necesarias para el desempeño profesional. Por todo ello, la presente propuesta pretende centrarse en la presencia docente del modelo de Comunidad de Indagación, como consecuencia de la importancia del diseño curricular en el desarrollo los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales, así como para la implementación de una evaluación por competencias.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Como punto inicial para la investigación planteada, se parte de una serie de cuestiones a las que se tratará de dar respuesta durante el desarrollo de la misma. Si bien, será necesario incorporar nuevos interrogantes resultantes de los avances que se vayan produciendo.

- ¿Cómo se desarrolla el proceso de diseño curricular en un entorno *e-learning* a través del modelo de Comunidad de Indagación?
- ¿Qué elementos están involucrados en el diseño pedagógico y qué papel desempeña éste en la formación universitaria?
- ¿Qué competencias son posibles adquirir en un contexto educativo *e-learning*?
- ¿Es posible plantear una evaluación que constate la adquisición de competencias por parte de los estudiantes en un modelo de enseñanza online?
- ¿Es el proceso de evaluación realizado en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje fidedigno o queda necesariamente en entredicho la autoría de las actividades realizadas?

La resolución de estas cuestiones permitirá orientar el proceso de investigación hacia la consecución de los objetivos planteados.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

El desarrollo de la presente propuesta conlleva la consecución de una serie de objetivos orientados a desentrañar el papel del diseño pedagógico, desde una perspectiva docente, en los entornos virtuales de Educación Digital. Por ello, se establecen las siguientes finalidades:

- Analizar el diseño curricular de la formación universitaria online a través del modelo de Comunidad de Indagación (*Communitiy of Inquiry* o Col) y, específicamente, de su componente "presencia docente".

- Valorar el diseño y desarrollo de la actividad docente *online* para la creación de una Comunidad de Indagación (*Community of Inquiry* o Col) desde la percepción del profesorado.
- Generar un corpus de conocimiento sobre la "presencia docente" en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior para la mejora de la calidad de las prácticas docentes.
- Identificar estrategias metodológicas para la evaluación de los resultados de aprendizaje y las competencias de estudiantes universitarios en contextos de *e-learning* desde el modelo Col.

METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos expuestos se llevarán a cabo una serie de procesos metodológicos con los que se pondrá de manifiesto el papel del diseño pedagógico en los entornos virtuales de Educación Digital en la etapa de Educación Superior.

Así, será necesario realizar un diseño metodológico sistemático y metódico que asegure la recogida de información para facilitar su posterior análisis factorial y orientar el proceso a una serie de conclusiones que pretendan alcanzar los objetivos propuestos previamente. A la hora de detallar un proceso metodológico, será imprescindible tener en cuenta una serie de elementos, tales como técnicas e instrumentos, así como las características de los hechos objeto de estudio, en los que apoyar la investigación.

Partiendo de un problema o fenómeno educativo real, como es el análisis del diseño curricular a través de la presencia docente del modelo de Comunidad de Indagación orientado a la consecución de una evaluación por competencias en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior, resulta acertado desarrollar un modelo de Investigación basada en Diseño o *Designed-based Research* (DBR) (Brown, 1992).

Siendo una metodología sistemática y flexible, su pretensión es la de alcanzar una solución al problema planteado o encontrar una mejora de las praxis educativas actuales, a través de un proceso cíclico de recogida de información y análisis de datos. Para ello, será imprescindible establecer relaciones entre investigadores y profesionales de la Educación, permitiendo una aplicación real de los avances conseguidos. Por ello, es un enfoque naturalista que busca comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la exploración, la promulgación de la información, la evaluación en un contexto local y el desarrollo de los principios del diseño (Anderson, 2005).

Con un enfoque mixto, podrán emplearse una serie de instrumentos cuantitativos y cualitativos para la recogida de datos, tales como entrevistas, cuestionarios, análisis de

interacciones en herramientas asíncronas, observación de una Comunidad de Indagación y cualquier otra técnica que permita la consecución de los objetivos planteados.

Como ámbito de estudio se cuentan aquellas titulaciones de Educación Superior que oferten una modalidad de estudios online, así como los docentes implicados en ellas. Aunque un primer ámbito de actuación puede reducirse a Grados y Posgrados de la Universidad de Extremadura, se pretende ampliar posteriormente al territorio nacional para adquirir una visión global del objeto de estudio.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

El impacto que se pretende con la presente propuesta y los posibles resultados a obtener se enmarcan en la mejor de las experiencias resultantes de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje:

- Rediseño de los *e-learning* como Comunidad de Indagación, atribuyendo al papel del diseño curricular la importancia de dicha mejora.
- Redefinición de los procesos de evaluación inmersos en los entornos virtuales, introduciendo una evaluación por competencias.
- Mejora en la calidad de la práctica docente en la formación universitaria como resultado del análisis de la presencia docente en *e-learning*.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La creciente visibilidad de unos indicios que pronostican la acomodación de una serie de cambios sociales, que comenzaron su gestación varias décadas atrás, se ha visto incrementada a través de una renovación generacional que permite la incorporación de nuevos esquemas sociales a los existentes. Sin embargo, la Educación parece poseer una serie de mecanismos que permiten presentar una resistencia a dichos cambios, continuando con una reproducción cultural inexorable que asegura la continuidad de sus sistemas y la perduración de unos modelos educativos tradicionales.

La presente propuesta ha sido planteada para dilucidar las implicaciones derivadas de la práctica docente en aquellas modalidades de enseñanza virtual desarrolladas en la Educación Superior, a través de una Comunidad de Indagación, determinando su influencia en la mejora de la calidad de las prácticas educativas y, por ende, su idoneidad y relevancia para la Educación. La cotidianidad que caracteriza las Tecnologías Digitales en las sociedades de la Era de la Información permite a sus usuarios trasladar un mundo virtual a su entorno próximo, estableciendo nuevos medios de interacción con la sociedad de pertenencia y con sus integrantes. Por ello, el diseño pedagógico de entornos virtuales ha de atender a una serie de elementos que pretenden conformar un corpus de conocimiento común.

A medida que el proceso de investigación profundice en el análisis de los datos recabados, podrán dilucidarse aquellos fundamentos presentes en el diseño curricular y pedagógico de las enseñanzas virtuales para, así, poder valorar la práctica docente desarrollada y aquellas estrategias metodológicas que aseguren la calidad de los emergentes entornos virtuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, T. (2005). Design-based research and its application to a call centre innovation in distance education. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(2), 69-83.
- Barberà, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 5(6), 1-13 .
- Brown, A. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Garrison, D. R., Anderson, T., y Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87- 105.
- Fernández Sánchez, R. M. (2012). Comunidad de Práctica para la promoción sociocultural de mujeres gitanas en entornos virtuales de aprendizaje.
- Fernández Sánchez, R., y Valverde Berrocoso, J. (2013) Comunidades de Prácticas: un modelo de intervención desde el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Comunicar*, 42(21), 97-105.
- López Cruz, M. (2014). Investigando la inclusión: avanzando hacia la consolidación de comunidades de indagación colaborativa. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 19-21.
- Mateo, J. (2000). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona: Honrosi.
- Sharan, Y. (2014). Learning to cooperate for cooperative learning. *Anales de Psicología*, 30(3), 802-807.
- Zapata Martínez, J. M. (2010). Evaluación de competencias en entornos virtuales de aprendizaje y docencia universitaria. *RED.Revista de Educación a Distancia*, 1, 1-34.

LAS TIC'S EN LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA, SU EVALUACIÓN Y LA COMPETENCIA TECNOLÓGICA DEL DOCENTE Y ESTUDIANTES ⁸

GUTIÉRREZ RUIZ, Grettel

Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC)

Cartago, Costa Rica

ggutierrez@itcr.ac.cr

Resumen

Esta propuesta de investigación tiene como objetivo general analizar desde su propia perspectiva el nivel de competencia tecnológica en docentes y estudiantes de secundaria y universitaria de Costa Rica, así como la utilización apropiada de las TIC's en la enseñanza de la matemática y la evaluación cuando se utiliza tecnología como herramienta de aprendizaje. Algunas de las interrogantes son: ¿Serán los profesores competentes para aprovechar el uso de TIC's en la enseñanza de la matemática, específicamente? ¿Qué sucede con los procesos de evaluación?, ¿Qué nivel de competencia tecnológica tiene el docente y el estudiante? ¿cuál sería el nivel ideal?, entre otras. En el plan de estudios de Matemática, MEP (Ministerio de Educación Pública) (2012) se señala que el uso de la tecnología colabora con la metodología de enseñanza basada en la resolución de problemas, ya que la interacción va más allá del uso de calculadoras o computadoras. Menciona que la simulación de situaciones, la manipulación de objetos tecnológicos entre otros, vienen a fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Se espera que los resultados de la investigación vayan de la mano con estas aseveraciones del programa.

⁸ Proyecto de investigación para optar al título de doctorado, estudiante becada por el Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC). Costa Rica

Abstract

This research plan has as general objective to analyze from its own perspective the level of technological competence in teachers and students of secondary and university of Costa Rica, as well as the appropriate use of the TICs in the teaching of the mathematics and the evaluation when Technology is used as a learning tool. Some of the questions are: Will teachers be competent to take advantage of the use of TICs in teaching mathematics, specifically? What happens to the evaluation processes? What level of technological competence does the teacher and the student have? What would be the ideal level? among others. In the Mathematics curriculum MEP (2012) states that the use of technology collaborates with teaching methodology based on problem solving, since the interaction goes beyond the use of calculators or computers. He mentions that the simulation of situations, the manipulation of technological objects among others, come to strengthen the teaching and the learning of the students. The results of the research are expected to go hand in hand with these program assertions.

Palabras clave:

TIC, competencia del docente, evaluación de los aprendizajes, enseñanza asistida por ordenador.

Keywords

TIC, teacher competence, assessment of learning, computer-assisted instruction.

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Actualmente en Costa Rica, los programas de estudios de matemática están elaborados para desarrollar en los estudiantes diferentes habilidades o capacidades, para el logro de un desenvolvimiento adecuado en la sociedad cambiante en la que vivimos y con una metodología basada en la resolución de problemas.

El docente debe buscar estrategias didácticas que propicien en el estudiante una mejora en sus destrezas matemáticas a lo largo de su desarrollo educativo, dicha estrategia o recurso didáctico debe colaborar de manera efectiva y provechosa en el alcance de habilidades u objetivos en el aprendizaje de la matemática.

Sin embargo, ¿qué sucede con los procesos de evaluación?, todos esos cambios en la metodología de enseñanza, ¿implican una variación en la manera de evaluar o no?, ¿Qué hacemos los docentes tanto en primaria, secundaria o a nivel superior, para adecuar la evaluación al método de enseñanza- aprendizaje que se halla propuesto utilizar? ¿Será que la evaluación es “invariante” es decir, que no importa cómo se enseña o cómo aprende el

estudiante, estamos sujetos a evaluar de la misma manera en todas las etapas de la educación, considerando una prueba escrita como imprescindible dentro del proceso educativo?

Aparte de la evaluación, también nos interesa el nivel de competencia tecnológica de los estudiantes y docentes de secundaria y universitaria, es decir, analizar de acuerdo a su propia percepción, las capacidades tecnológicas para abordar la enseñanza - aprendizaje de las matemáticas de una manera eficaz. Rodríguez, Cerveró y Abad (2010) se refieren a la importancia de conocer el nivel de competencia tecnológica que pueda tener el docente, ya que mucho de su desempeño se ve opacado por la falta de confianza al incorporar TIC's en la educación.

Aliaga y Bartolomé (2006) señalan que el impacto de las nuevas tecnologías en educación no se da de manera superficial sino que inciden sobre aspectos esenciales en el diseño educativo y nos deben llevar a buscar nuevos métodos docentes en los que, sobre la base de siglos de conocimiento educativo, respondamos a los cambios que la tecnología está provocando en nosotros y en nuestros estudiantes

ESTADO DE LA CUESTIÓN

En Costa Rica el Ministerio de Educación Pública (MEP) en conjunto con la Fundación Omar Dengo (FOD)⁹, han dotado de laboratorios computacionales a todos o casi todos los centros educativos de enseñanza primaria y secundaria del país.

La FOD de Costa Rica gesta y ejecuta proyectos nacionales y regionales en el campo del desarrollo humano, la innovación educativa y las nuevas tecnologías. Estas iniciativas, han contribuido en forma decisiva a entender el uso de las tecnologías en la educación, como instrumentos para ampliar las potencialidades y funcionalidades de las personas.

En 2012 el proyecto "Evaluación de costos y beneficios de distintos usos de TIC en educación" o Proyecto GEOMATE, implementado en 85 centros educativos públicos de todo el país. Significó para el docente que fue parte del proyecto, una oportunidad de incursionar con nuevas metodologías de enseñanza aprendizaje

Personalmente participé de este proyecto y dentro de los beneficios estaba el dotar de tecnología o recursos didácticos los centros educativos que participaron, ya que luego de finalizado el proyecto, el material quedaría para uso y disposición del centro educativo. Por otro lado y fuera de nuestras fronteras diversos autores han señalado la importancia de la evaluación cuando incorporamos TIC's en la enseñanza, Román, Cardemil y Carrasco (2011) desarrollaron una fundamentación rigurosa sobre la efectividad de procesos de enseñanza que incorporan TIC's en el trabajo de aula. Vacca (2011), por su parte hace un análisis crítico para

⁹ La Fundación Omar Dengo (FOD), es una organización sin fines de lucro, cuyo objetivo principal, es el desarrollo de las capacidades de las personas, por medio de propuestas educativas innovadoras, apoyadas en el aprovechamiento de nuevas tecnologías.

determinar la potencialidad de las TIC's en la educación, poniéndole más atención a la educación en sí misma que a la tecnología, presentando procesos de innovación educativa basados en las TIC's y que sirven para dimensionar la práctica educativa cuando se utilizan tecnologías en el aula.

Estas investigaciones nos hacen reflexionar, sobre la importancia de la utilización de la tecnología en la enseñanza-aprendizaje en general, por lo que la implementación en la educación matemática supone resultados favorables, si el diseño y el manejo de las estrategias didácticas son elaboradas por los docentes de una manera clara, innovadora y pertinente, cuando se incorporan TIC's en la enseñanza.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La enseñanza de la matemática se ha caracterizado por tener obstáculos o creencias negativas que de alguna manera entorpecen el proceso aprendizaje. Chávez, Castillo y Gamboa (2008), señalan que muchos de los obstáculos que se le presentan al estudiante no son por la naturaleza propia de la materia, sino, más bien por estereotipos que se han creado a su alrededor y que se transmiten generacionalmente. Gil, Blanco y Guerrero (2006), señalan que con frecuencia los padres de familia, amigos o compañeros de estudiantes, suelen comentar sus amargas experiencias y sentimientos de fracaso con relación a la matemática, mencionan que este hecho provoca en el estudiante zozobra y cierta predisposición. Por lo anterior, se puede inferir que la misma sociedad se ha encargado de promover y divulgar ciertos sentimientos negativos sobre las matemáticas que favorecen a que los jóvenes adquieran creencias con respecto a que "las matemáticas son difíciles, complicadas y destinadas a los «más inteligentes»" (Gil et al., 2006, p. 552).

Razonar, conjeturar, modelar, son consideradas habilidades básicas de adquirir cuando se enseña o aprende matemática. Sin embargo, las creencias negativas heredadas hacia la materia, se convierten en limitaciones que el docente debe enfrentar al enseñar matemática. Estas barreras interfieren en el aprendizaje de los estudiantes y en ocasiones provoca en los mismos docentes una muralla que les imposibilita avanzar de una manera fluida con el estudio de las matemáticas y su importancia en la formación de todo ciudadano.

El temor por realizar un examen o prueba escrita, provoca en los estudiantes un estrés adicional. Guerrero, Blanco, Castro y Pirámide (2002), señalan que el rechazo, frustración, pesimismo entre otros, son algunas de las manifestaciones actitudinales y comportamentales de bastantes estudiantes cuando afrontan la tarea matemática.

En Costa Rica, Meza, Agüero, Schmidt y Suárez (2014), han encontrado concordancia entre el nivel de ansiedad matemática y la autoconfianza. Los alumnos de secundaria con más ansiedad también presentan menor confianza en sus habilidades matemáticas. Navarro (2003), expone sobre la autoeficacia en el contexto académico del estudiante y determina la importancia de la

autoconfianza en los estudiantes, para alcanzar una mayor motivación que a la larga contribuye en un buen rendimiento académico. Esto basado en la teoría de Bandura (1993), que por su parte plantea, cómo las creencias de los estudiantes sobre su eficacia determinan el nivel de motivación en logros académicos; así, cómo las creencias de eficacia de los docentes afectan en los diferentes entornos que el docente crea para desarrollar su estrategia de enseñanza. El uso de la tecnología y su evaluación en la enseñanza de la matemática, podría suponer en el docente un sentido de baja eficacia y entonces descartarlo como método de enseñanza.

Las personas que tienen un bajo sentido de eficacia en un determinado dominio se alejan de las tareas difíciles, que perciben como amenazas personales. Tienen aspiraciones bajas y un débil compromiso con los objetivos que desean seguir. Mantienen un enfoque de autodiagnóstico en lugar de concentrarse en cómo llevar a cabo con éxito. Cuando se enfrentan a tareas difíciles, insisten en sus deficiencias personales, en los obstáculos que encontrarán y en todo tipo de resultados adversos. Aflojan sus esfuerzos y renuncian rápidamente ante las dificultades. (Bandura, 2003, p. 144)

El índice de aprobación de la materia de matemática en bachillerato en Costa Rica sigue siendo el más bajo al compararlo con las otras materias de estudio, en el V informe del Estado de la Educación Costarricense se indica que en Matemática, cerca del 80% obtuvo una nota inferior a 70 y más de la mitad una menor a 50. Mientras que en otras áreas como en Español y Francés el porcentaje de estudiantes con puntajes por debajo de 70 fue aproximadamente a 68%. En los casos de Estudios Sociales y Educación Cívica más de la mitad obtuvo notas superiores a 70. pp.136

Con tantos recursos didácticos que se ofrecen al docente ¿cómo es que estos resultados en matemática siguen siendo tan desfavorables? ¿Siguen los mitos rondando al profesor de matemática y a la matemática como área de estudio? ¿Surgió la tecnología como panacea de la Educación? ¿qué se está haciendo mal? ¿qué se está haciendo bien? ¿Será que la incursión de la tecnología no ha sido suficiente como herramienta en el ambiente educativo o más bien el mal uso que se le da a esta? ¿qué ocurre con la evaluación de los aprendizajes?

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

General:

Analizar el nivel de competencia tecnológica en docentes y estudiantes de secundaria y universitaria de Costa Rica, así como la utilización y evaluación apropiada de los TIC's en la enseñanza de la matemática.

Específicos:

- i) Identificar los recursos tecnológicos usados por los docentes.
- ii) Determinar si existen estrategias de evaluación diferentes a las usuales cuando se

utiliza tecnología como apoyo didáctico.

- iii) Describir algunas estrategias de evaluación cuando se utilizan TIC's en la enseñanza de la matemática.
- iv) Determinar y analizar el nivel de competencia de docentes de secundaria.
- v) Determinar y analizar el nivel de competencia de docentes universitaria.
- vi) Determinar y analizar el nivel de competencia de los estudiantes de secundaria.
- vii) Determinar y analizar el nivel de competencia de los estudiantes universitarios.
- viii) Realizar una comparación de resultados con otros estudios similares.
- ix)

METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolla dentro de una metodología mixta, los estudios de tipo mixto se caracterizan por presentar análisis cuantitativos y cualitativos. En educación la metodología mixta favorece al presentar una visión más real de la sociedad. El énfasis podría ser cuantitativo-cualitativo o viceversa, esto dependerá de cómo se desarrolle la investigación (Ruiz y Reyes,2010).

En esta investigación, el diseño exploratorio parece ser el que más se ajusta. Las etapas de un diseño exploratorio consisten según Creswell & Plano (2011), en una primera etapa cualitativa, para luego pasar a una etapa cuantitativa. Dicha metodología se acerca a la comprensión de un problema en el que, la interpretación de los datos estadísticos juega un papel importante. Binda & Balbastre-Benavent (2013), mencionan que los estudios mixtos están siendo utilizados cada vez más porque se complementan, así como que generan y verifican teorías, amplían la confianza y validez tanto como la comprensión de los resultados.

Se pretende recolectar los datos por medio de un cuestionario elaborado y validado por la Unidad de Tecnología Educativa de la Universidad de Valencia, que relaciona diferentes elementos que permiten medir el nivel de la competencia tecnológica del docente y la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la Educación en sus diferentes niveles. Dicho instrumento, fue adaptado a las necesidades del país y en estos momentos está en proceso de validación por parte de expertos, también cabe la posibilidad de desarrollar instrumentos ad hoc que validarán y analizarán psicométricamente.

Respecto a la muestra, se espera que sea significativa ya que se considerará a un porcentaje de docentes de matemática del país por provincia, dichos datos serán consultados directamente con el Ministerio de Educación Pública. El tipo de muestra será no probabilística, ya que la elección no depende de la probabilidad, esto por cuanto el investigador debe trasladarse a cada provincia y elegirá a conveniencia que zona visitar. Los estudiantes considerados son aquellos que finalizan la secundaria asociados a los docentes en estudio, de las diferentes provincias del país. El tamaño de la muestra dependerá de la cantidad de docentes de matemática. “El **muestreo de conveniencia** es una técnica de *muestreo no probabilística*.

Como el nombre lo indica, la muestra se determina por conveniencia. Los elementos se incluyen en la muestra sin que haya una probabilidad previamente especificada o conocida de que sean incluidos en la muestra” (Anderson, 2008, p.290)

Algunas de las variables que se pretenden considerar son:

Respecto al docente: Genero, edad, lugar de trabajo, experiencia profesional, grado académico, frecuencia de uso de la tecnología, acceso a un aula equipada con tecnología.

Respecto al estudiante: Genero, edad, acceso a la tecnología, frecuencia de uso de la tecnología.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aliaga, F., y Bartolomé, A. (2006). El impacto de las nuevas tecnologías en educación. En T. Escudero y A. Correa. *Investigación en Innovación Educativa*. (pp. 55-88). Madrid: La Muralla.
- Anderson, D., Sweeney, D., Williams, T., (2008). *Estadística para administración y Economía*. México: Editorial Cengage Learning Editores, S.A.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Binda, N. U., y Balbastre-Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista digital de Ciencias económicas*, 31(2), 179-187.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles: SAGE Publication.
- Costa Rica. Programa Estado de la Nación. (2015). V *Informe Estado de la Educación*. 5, Disponible en: <http://www.estadonacion.or.cr/educacion2015/assets/cap-3-ee-2015.pdf>
- Costa Rica. Ministerio de Educación Pública (2012). *Programas de Estudio en Matemáticas para la Educación General Básica y el Ciclo Diversificado*. Disponible en: <http://www.reformamatematica.net/proyecto/docs/programas.pdf>
- Gil, N.; Blanco, L., y Guerrero, E. (2005). El dominio afectivo en el aprendizaje de las Matemáticas: una descripción de sus descriptores básicos. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 2, 15-32.
- Guerrero, E., Blanco, L. J., y Castro, F. (2001). Trastornos emocionales ante la educación matemática. En García, J.N. (Coord.), *Aplicaciones de Intervención Psicopedagógica*. (pp. 229-237). Madrid: Pirámide.

- Meza Cascante, L. G., Agüero Calvo, E., Schmidt Quesada, S., y Suárez Valdez-Ayala, Z. (2014). *ESAM: Estudio de la ansiedad matemática en la educación media*. Cartago, Costa Rica .
Repositorio TEC
- Navarro, L. (2003). *La autoeficacia en el contexto académico*. Disponible en: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/prieto.PDF>
- Rodríguez, J. M. S., Cerveró, G. A., López, B. G., & Abad, F. A. (2010). Las competencias en TIC del profesorado y su relación con el uso de los recursos tecnológicos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativa. Education Policy Analysis Archives*, 18(10), 1.
- Román, M., Cardemil, C., y Carrasco, Á. (2011). Enfoque y metodología para evaluar la calidad del proceso pedagógico que incorpora TIC en el aula. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 4(2).
- Ruiz, H. M., y Reyes, E. Á. (2010). *Metodología de la investigación*. México: CENGAGE Learning Latin America,
- Vacca, A. M. (2011). Criterios para evaluar proyectos educativos de aula que incluyen al computador. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2).

PLAN DE INVESTIGACIÓN

MÁS ALLÁ DEL PAPEL: REALIDAD AUMENTADA EN LITERATURA JUVENIL PARA EL FOMENTO DE LA LECTURA

MARCHENA, Silmara Yelitza

Universidad de Salamanca

Salamanca (España)

smarchena@usal.es

Resumen

La presente investigación propone el análisis de la realidad aumentada como herramienta para fomentar el gusto por la literatura juvenil en estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y su impacto en el desarrollo de competencias claves establecidas en el currículo del sistema escolar. Para ello, se plantea el desarrollo, aplicación y evaluación de un prototipo funcional de literatura juvenil con ilustraciones 3D visible con realidad aumentada, que incluye el diseño de actividades complementarias para abordar diversos temas del currículo académico. En este sentido, la investigación se aborda desde un método mixto, en el cual se aplica un diseño convergente paralelo donde la recolección de datos cualitativos y cuantitativos se realizan de forma simultánea, marcando su énfasis en el enfoque cualitativo con la finalidad de centrarse en la comprensión de fenómenos como el gusto, el interés y la motivación hacia la lectura. La población son estudiantes de la ESO los cuales se abordan desde alianzas con centros de acción social, fundaciones y programas de actividades extracurriculares de centros educativos. Se espera que los estudiantes que participen en el proceso de implementación del prototipo desarrollen un interés por la literatura juvenil a la vez que alcancen un mayor rendimiento académico.

Abstract

This research proposes the analysis of augmented reality as a tool to promote enjoyment for teen and young adult literature in students of the Compulsory Secondary Education (CSE), and its impact on the development of key competencies established in the curriculum of the school system. To this end, we propose the development, application and evaluation of a functional prototype of teen and young adult literature with 3D illustrations visible with augmented

reality, which includes the design of complementary activities to address various themes of the academic curriculum. In this sense, the research is approached from a mixed method, in which a parallel convergent design is applied where the collection of qualitative and quantitative data are carried out simultaneously, emphasizing on the qualitative approach in order to focus on the understanding of phenomena such as enjoyment, interest and motivation towards reading. The population are students of CSE which are approached through alliances with centers of social action, nonprofit organizations, and extracurricular programs at schools. Students who participate in the prototype implementation process are expected to develop an interest in teen and young adult literature while attaining higher academic performance.

Palabras clave

Tecnología Educativa, Promoción de la lectura, Ilustración, Literatura

Keywords

Educational technology, Reading promotion, Illustration, Literature

CONTEXTO Y PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

El cambio social y cultural que surge por la revolución digital, ha modificado la vida del ser humano en todos sus ámbitos de acción. Incluso nuestra manera de relacionarnos con el mundo se ha transformado. Como indica Palomares (2014), los medios de comunicación masiva han moldeado al mundo tal como lo conocemos, lo que le permite estar en una constante evolución de la praxis y pensamiento humano. Lo que a su vez supone una transformación en la forma de aprender y los nuevos retos cognitivos que estas tecnologías plantean.

Estos nuevos retos se manifiestan en los constantes estímulos externos de información, que llegan a nosotros por varios medios, entre ellos, la tecnología móvil. La cual es una inagotable fuente de información en la punta de nuestros dedos, aunque también puede ser considerado como elemento distractor y de entretenimiento; lo que lleva a plantearse nuevos paradigmas educativos donde la tecnología y la formación se integren de forma armoniosa, tomando los beneficios que ofrece sin competir con el avance tecnológico-social del contexto donde se desenvuelve.

Al respecto, Martínez (2011) indica que los avances tecnológicos impulsan cambios metodológicos que reformulan las prácticas educativas apoyadas en las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). En este sentido, las TIC ofrecen una amplia cantidad de posibilidades didácticas para el fomento de la lectura como el uso de procesadores de texto, recursos multimedia, cuentos electrónicos, video cuentos, cuentos interactivos, entre otros.

No obstante, la lectura del texto plano tradicional, plasmado en libros de creación literaria, ha disminuido tanto en su producción como su consumo en España. Según cifras del Centro de Investigaciones Sociológicas los resultados del 2015 indican que el 35% de los españoles lee

nunca o *casi nunca*, mientras que un 20% lee *alguna vez* entre un periodo de un mes o tres meses; al indagar sobre las razones, la mayoría indica que es porque *no le gusta* o *no le interesa*.

Mientras que las cifras del Informe PISA (2016) indican que España supera la media en *lectura*, situándose a la par con otros países desarrollados, lo que permite inferir que no se trata en un problema de comprensión lectora; sino del gusto o disfrute de la misma.

En este sentido, es importante resaltar los beneficios de la práctica lectora, y en específico el disfrute de la literatura de género para el desarrollo emocional, analítico, lingüístico y creativo de los jóvenes; así como también sus posibilidades de aplicación en el ámbito académico como estrategias didácticas para ejemplificar y profundizar en contenidos curriculares.

Es por esto, que no se plantea volver a las prácticas tradicionales de fomento de la lectura, donde se idealiza un mundo sin estímulos distractores para garantizar espacios de lectura, sino que se propone estudiar las posibilidades de utilizar los beneficios de los dispositivos móviles para llamar la atención y despertar el interés de los jóvenes en descifrar la palabra escrita.

Sobre esta base, se propone la implementación de la Realidad Aumentada para elaborar ilustraciones 3D en libros de literatura juvenil, ya que como indica Duque (2013) se considera la imagen en un relato como un recurso para hacer más explícito el relato, apoyar lo escrito y llamar la atención del lector. Además que se considera la aceptación favorable de esta tecnología por parte del público, como se puede ver tanto en campañas publicitarias, como en videojuegos; tal es el caso de *Pokémon Go*, que desde su lanzamiento en julio del 2016, ha alcanzado más de 500 millones de descargas, según cifras de la empresa desarrolladora de la *app*: Niantic.

Asimismo, iniciativas similares han surgido en obras de literatura juvenil como es el caso de la casa editorial estadounidense *Penguin Random House*, quienes publicaron en el 2015 el libro de fantasía ilustrado con realidad aumentada *Between Worlds* de Skip Brittenham; innovación que a pesar de su enfoque comercial y artístico, podría explorarse desde sus potenciales pedagógicas.

Por lo que el objeto de estudio de esta investigación, es analizar la influencia que tiene la realidad aumentada como herramienta para fomentar el gusto por la literatura juvenil en estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y su impacto en el desarrollo de competencias claves establecidas en el currículo del sistema escolar.

Para ello, se plantea el desarrollo, aplicación y evaluación de un prototipo funcional de literatura juvenil con ilustraciones 3D visible con realidad aumentada que incluya el diseño de actividades complementarias para abordar diversos temas del currículo académico.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo general

Analizar la influencia de la realidad aumentada como herramienta para el fomento del gusto por la literatura juvenil en estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y su impacto en el desarrollo de competencias claves establecidas en el currículo del sistema escolar.

En este sentido, esta investigación busca responder las siguientes interrogantes: ¿Es la realidad aumentada una herramienta capaz de fomentar el gusto por la literatura juvenil? y ¿es posible promover el desarrollo de las competencias claves establecidas en el currículo del sistema escolar a través de literatura juvenil ilustrada con realidad aumentada?

Para ello se proponen los siguientes objetivos específicos, los cuales responden al análisis e interpretación de datos tanto cualitativos como cuantitativos:

Objetivos específicos

- Conocer y describir la situación actual de las preferencias literarias de los jóvenes españoles entre 12 y 18 años.
- Elaborar un prototipo funcional de literatura juvenil con ilustraciones 3D visible con realidad aumentada.
- Diseñar actividades complementarias donde se utilice el prototipo de forma didáctica para abordar diversos temas del currículo académico.
- Analizar la recepción del prototipo por parte de estudiantes, orientadores y profesores de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
- Determinar la relación entre el disfrute de la literatura juvenil y el desempeño académico en distintas asignaturas relacionadas con las competencias claves establecidas en el currículo del sistema escolar.

En primera instancia, se busca describir la situación actual de las preferencias literarias de los jóvenes españoles entre 12 y 18 años; para ello se elaborará un cuestionario online de respuestas abierta y cerradas, el cual será compartido por redes sociales como: *Facebook*, *Twitter*, *Tumblr* y *Goodreads*, a la vez que se le solicitará apoyo a *booktubers* (*Youtube*), *bloggers* y *bookstagramers* (*Instagram*) populares en España para compartir el cuestionario con sus audiencias; finalmente se filtrará la información por edades y países de procedencia para obtener los datos necesarios.

Posteriormente, se diseñará un prototipo funcional de literatura juvenil con ilustraciones 3D visible con Realidad Aumentada. Para ello se considerarán obras literarias de dominio público cuyas temáticas se encuentren relacionadas con los resultados obtenidos en el cuestionario online aplicado anteriormente; asimismo, se establecerán criterios de selección para determinar la obra más apropiada para el desarrollo del prototipo. En este sentido, se aclara que a pesar de que se plantea trabajar con obras de dominio público, no se cierran las posibilidades de lograr establecer alianzas con casas editoriales y autores que permitan la

utilización de un manuscrito o publicación de literatura juvenil para el desarrollo de esta investigación.

Para la implementación del prototipo, se le acompañará de un diseño de actividades complementarias integradas en la *app* de visualización de realidad aumentada, donde se implementen de forma lúdica diversas actividades congruentes con la historia y los personajes, con la finalidad de reforzar diversos temas del currículo académico relacionados con las competencias claves establecidas en el currículo del sistema escolar. Una vez implementado el prototipo, se busca describir desde un enfoque cualitativo, su recepción por parte de estudiantes, orientadores y profesores de la ESO.

Finalmente, se abordará mediante un análisis cuantitativo de datos, el impacto del gusto por la lectura en el desempeño académico de los estudiantes de la ESO; para ello se comenzará por determinar las variables que influyen en el desarrollo del gusto por la lectura y así poder identificar el grado de variación en los resultados de las actividades y su relación con el disfrute de la literatura juvenil.

METODOLOGÍA

Se implementará un **método mixto** descrito por Johnson y Onwuegbuzie (2004) como un enfoque que permite afianzar la investigación en las fortalezas, tanto de las perspectivas cuantitativas como de las cualitativas, a la vez que minimiza sus debilidades; permitiéndonos así un conocimiento e interpretación más profunda del fenómeno de estudio.

En este sentido, se aplicará un diseño convergente paralelo, donde la recolección de datos cualitativos y cuantitativos se hará de forma simultánea, con la finalidad de poder realizar la interpretación mediante la relación de los mismos.

Diseño de la Investigación

Para dar respuesta a los objetivos que se plantean, es necesario hacer la búsqueda y recolección de la información desde el accionar directo de los participantes, es por ello que el tipo de investigación será de **Campo**.

Técnica de recolección y análisis de datos

Si bien la investigación se llevará a cabo mediante un método mixto, su énfasis recae en el enfoque cualitativo, centrándose en comprender fenómenos como el gusto, el interés y la motivación hacia la literatura juvenil. Estos datos serán recolectados mediante técnicas de observación, entrevistas y grupos focales con estudiantes, orientadores y profesores; tanto antes como después de la implementación del prototipo. Para el análisis de los datos cualitativos se realizará un proceso de categorización, contrastación y teorización haciendo uso de la herramienta informática NVivo v.11 (licencia de la Universidad de Salamanca).

Por otra parte, se analizará desde un enfoque cuantitativo el impacto del gusto por la lectura en el desempeño académico de los estudiantes de la ESO; para ello se implementarán pruebas o test relacionados con los contenidos abordados en el prototipo antes y después de su

implementación; a la vez que se estudiará la información recolectada por las actividades complementarias realizadas desde la *app* de visualización de realidad aumentada.

Asimismo, apoyándose en la literatura científica y datos cualitativos obtenidos previamente, se determinarán las variables que influyen en el desarrollo del gusto por la lectura y así poder identificar el grado de variación en los resultados de las actividades académicas y su relación con el disfrute de la literatura juvenil. En este sentido, el análisis de datos se realizará con el *software SPSS*. (licencia de la Universidad de Salamanca).

Población y muestra de la investigación

La población corresponde a estudiantes de la ESO. Sin embargo, debido a la magnitud y complejidad de la dinámica que representa el sistema escolar, la investigación se abordará desde los centros de acción social, fundaciones y programas de actividades extracurriculares, de centros educativos que cuenten con estudiantes en los diversos cursos de la ESO.

El muestreo será por criterios, donde predominen: edad, poco interés por la práctica lectora de ocio y deficiencias en las asignaturas relacionadas con competencias claves identificadas para la intervención mediante el prototipo. No obstante, no es posible establecer el tamaño de la muestra en esta etapa del diseño de la investigación, ya que la misma dependerá de las posibles alianzas que se realicen con los centros educativos, centros de acción social y fundaciones.

MEDIOS Y RECURSOS

Para el desarrollo del prototipo es necesario contar con: *App Inventor (v2) software* libre para el diseño de aplicaciones móviles, *Blender (2.78a) software* libre para diseño 3D, *Aumentaty Author* para la integración de imágenes 3D con marcadores de realidad aumentada. Por otra parte, los materiales físicos necesarios contemplan: portátil o computador de mesa con procesador I3 o superior y memoria RAM de 6 GB; cámara web externa, dispositivo móvil con sistema operativo *Android* y materiales de imprenta. Es importante resaltar que los medios y recursos identificados en este apartado pueden variar durante el desarrollo del prototipo para adaptarse a la resolución de posibles obstáculos técnicos.

RESULTADOS ESPERADOS

Se espera que los estudiantes que participen en el proceso de implementación del prototipo desarrollen un interés por la literatura juvenil a la vez que alcancen un mayor rendimiento académico en las asignaturas relacionadas con las competencias claves identificadas en el proyecto. Por otra parte, se espera que las potencialidades didácticas de la literatura juvenil y de las *apps* de realidad aumentada para visualizar e interactuar con medios físicos en entornos digitales, sean reconocidas por profesores y orientadores para apoyar diversos procesos de formación complementaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cadeñanes Garnica, J. J. (2014). *Realidad aumentada en libros digitales educativos y juegos interactivos*. Universidad de Salamanca.
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (2016). *Barómetro de septiembre 2016. Avance de resultados*.
- Cheng, K. H., & Tsai, C. C. (2014). Children and parents' reading of an augmented reality picture book: Analyses of behavioral patterns and cognitive attainment. *Computers & Education*, 72, 302–312. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.12.003>
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Duque Cardenas, M. I. (2013). La ilustración en el cuento infantil: una aproximación a su desarrollo y transformación en las prácticas gráficas y visuales. *Alarife: Revista de Arquitectura*, ISSN 1657-6101, (23), 12–35.
- González, C., Vallejo, D., Albusaz, J., & Castro, J. (2012). *Realidad aumentada: Un enfoque práctico con ARToolKit y Blender*. Blubok Publishing S.L.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edic). México: Editorial Mc Graw Hill.
- Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researches*, (33), 14–26.
- Martínez Triguero, S. (2011). Las TIC como herramienta de apoyo en las actividades de animación a la lectura. *Quaderns Digitals: Revista de Nuevas Tecnologías Y Sociedad*, ISSN-E 1575-9393, (67), 8.
- Meredith, T. R. (2015). Using Augmented Reality Tools to Enhance Children's Library Services. *Technology, Knowledge and Learning*, 20(1), 71–77. <http://doi.org/10.1007/s10758-014-9234-4>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). *Informe PISA. Resultados Claves*.
- Palomares Marín, M. C. (2014). La Realidad Aumentada en la comunicación literaria: El caso de los libros interactivos. *Ensayos: Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, ISSN 0214-4824, 29(2), 79–94.
- Rovira Collado, J. (2015). Redes sociales de lectura: del libro de caras a la LIJ 2.0. *Investigaciones Sobre Lectura*, ISSN-E 2340-8685, (3), 106–122.

LAS TECNOLOGÍAS Y SU INTEGRACIÓN DIGITAL EN EDUCACIÓN INFANTIL Plan de investigación¹⁰

RODRIGUES, Cristina

Secretaría de Educación Municipio de Vicente López

Universidad del Salvador

Buenos Aires. Argentina

cristinarodrigues.ted@gmail.com

crodrigues@mvl.edu.ar

Resumen

El propósito general de esta investigación es indagar sobre la incorporación de los recursos digitales (tablets) desde entornos pedagógicos en Nivel Inicial (Educación infantil).

Se abordarán las propuestas pedagógicas desde los docentes y los aprendizajes y conocimientos obtenidos en los niños de 5 años, en dos Jardines de Infantes del Municipio de Vicente López, donde se promueve la calidad educativa, la alfabetización digital y la inclusión social.

Utilizaremos la investigación exploratoria, desde el multi-método, contemplando tanto el método cualitativo como cuantitativo.

En el análisis de los datos, contaremos con datos primarios desde la creación propia en un conjunto de estrategias para su desarrollo, dónde incluimos, entrevistas, unidades didácticas pedagógicas y recorridos de seguimiento y evaluación.

Indagaremos los modos de la integración digital (TIC) y sus posibles incidencias en la cognición, y sobre ¿cuáles son las características particulares de la mediación tecnológica en el aprendizaje infantil? Interpretando estos datos primarios junto con datos secundarios obtenidos en una investigación pasada. *“Uso de Tablets en Nivel Inicial. Foco en Ciencias Naturales y procesos cognitivos”*, realizada en el mismo campo en 2015.

Abstract

The general purpose of this research is to look into the introduction of digital resources

¹⁰ Este proyecto de investigación es realizado desde la Universidad del Salvador (USAL) en conjunto con la Secretaría de Educación del Municipio de Vicente López Buenos Aires Argentina.

(tablets) in pedagogical environments in pre-school level (early years education).

We will approach the study by analysing the pedagogical activities offered by teachers and the results and knowledge acquired by 5-year-olds in two kindergartens run by the Townhall of Vicente López, where quality education, digital literacy and social inclusion are promoted.

We will carry out exploratory research from a multi-method perspective, taking into account the qualitative and quantitative methods. We will analyse primary data by creating our own set of strategies of development, including interviews, pedagogical and didactic units and maps of follow up and assessment.

We will research digital integration (ICT) and its possible incidence in cognition and the particular characteristics of technological mediation in the learning of children interpreting the primary data collected in this study together with secondary data obtained in a past study developed in the same context.

"Use of Tablets in pre-school. Focus on Natural Science and cognitive processes", carried out in the same context in 2015.

Palabras clave:

Investigación y políticas públicas, tecnologías educativas, aprendizajes con tablets en educación infantil, educación infantil y Tic.

Keywords:

Research and public policies, educational technology, learning with tablets in early years education, early years education and ICT.

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

Se trabajará en el partido del Municipio de Vicente López, (Buenos Aires, Argentina). Esta motivación surge a partir de los resultados obtenidos en la investigación *"Uso de Tablets en Nivel Inicial. Foco en Ciencias Naturales y procesos cognitivos"*, realizada en el mismo campo en 2015; la misma puede encontrarse publicada en el portal de la Secretaría de Educación del Municipio [ENTRAMAR](#) o en el [Compendio de buenas prácticas sobre la incorporación de tecnologías en educación](#), publicado por Intel Educación.

Buscamos seguir indagando y perfeccionando estas temáticas incrementando resultados que posibiliten un aporte a nuestra sociedad del conocimiento.

En la actualidad nos enfrentamos con realidades visibles y posibles, frente al cambio de paradigma que la Educación nos plantea desde la globalización que abarca los procesos económicos, técnicos, y culturales que se desprenden de dicha globalidad. La Educación inmersa en ella se lleva a cabo mediante las modernas técnicas comunicativas en tiempo real, y debemos plantearnos estos desafíos acompañado el creciente cambio tecnológico.

Hay que dar cuenta de los efectos amplios y profundos que ha tenido la globalización sobre los sistemas educativos en América Latina, y el mundo donde se ha convertido en un espacio de

confrontación de significados tanto para la práctica como para la política educativa.

En este sentido la educación infantil se encuentra con muchas controversias sobre el uso de las pantallas en edades tempranas, temas de debate que atraviesan desde el ámbito de lo privado hasta las políticas públicas. La incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la primera infancia son motivos de muchos debates entre especialistas, investigaciones y teorías, así menciona dos autores Santos Miranda-Pinto y Osorio (2008, p.1).

Por un lado, encontramos concepciones teóricas que nos fascinan y nos hacen creer que las ventajas de las tecnologías ofuscan completamente sus desventajas, pareciendo que todo lo que es producto de la Sociedad de la Información y del Conocimiento puede ser consumible, pues sus potencialidades nos transportan a una realidad y calidad de vida sin igual. Por otro lado, somos confrontados con el juicio de aquellos que entrevén el fin de la educación y de la infancia, influenciada por las transformaciones que se viven en tan corto espacio de tiempo y en todas las dimensiones de nuestras vidas. Todavía, a la par de estas ideas tan opuestas, aparecen concepciones que nos muestran que es necesario encontrar el equilibrio y saber recapacitar sobre lo que nos dicen los pensamientos positivos y negativos para que seamos capaces de consumir críticamente las TIC.

En otro sentido, es preciso reconocer que la integración de las TIC, para esta investigación en adelante la integración digital en la educación formal está sujeta a las posturas teóricas que sostienen todos sus actores. Siguiendo a Litwin E. (2005)

...si se interpreta el aprendizaje como actos de imitación, como producto de las "Tecnologías educativas en tiempos de Internet" explicaciones, como efecto del pensamiento sobre la realidad o como consecuencia de las disposiciones mentales y acciones sobre la realidad; serán las funciones que se le atribuirán a las tecnologías en la educación." Y menciona: "Si entendemos que el sujeto aprende por imitación, es muy probable que las tecnologías que queden enmarcadas en la propuesta se circunscriban al carácter de herramienta; si consideramos que aprende por la explicación, dependerá de los usos que el docente haga de las tecnologías el lugar que estas asuman; las tecnologías seguramente vendrán en su ayuda en el acto de pensar, y cómo se las incluya en la propuesta pedagógica implicará el lugar de entorno, potencia o colaboración para el sujeto conocedor.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

En nuestro país son muchos los programas que surgen a través de políticas públicas, donde la inclusión de la tecnología busca el fortalecimiento de los aprendizajes. Ejemplos como el Programa Conectar Igualdad, Plan Sarmiento son propuestas que muestran la importancia que marca esta revolución tecnológica, que actualmente se encuentra desde los contextos propios de las sociedades del conocimiento, pero por el momento no siempre se visualizan en la escuela desde las prácticas áulicas pedagógicas, si desde usos como usuarios propios de

alumnos y docentes con las computadoras provistas para tal fin.

Se busca indagar desde el Municipio de Vicente López, porque resulta paradigmático, pues cuenta con una trayectoria de más de 20 años trabajando con tecnologías educativas digitales en sus 10 Jardines de Infantes, acompañado de un actual proyecto TED Entramar¹¹ y de un equipo de docentes especializados en Informática con una presencia de apoyo con frecuencia semanal en cada una de las Instituciones pertenecientes al sistema educativo municipal.

Contemplaremos en estas transformaciones el rol del docente, la enseñanza y aprendizaje desde las ciencias sociales, teniendo en cuenta la naturaleza situada del aprendizaje.

En el caso de las ciencias sociales se acentúa la influencia en el aprendizaje de las ideas y actitudes sociales de los profesores y de los alumnos. Teresa Mauri, (2007, p.171).

Observamos el rol del docente desde distintas disciplinas donde se han ocupado en sus estudios de las concepciones de los maestros, y sus decisiones frente al aula, contemplando al alumno en nuestro enfoque del Nivel Inicial con 5 años de edad visualizamos conceptos potentes como menciona el autor Giddens, (2001)

Los estudios con niños suelen concluir que lo importante para la seguridad del niño es el desarrollo de modelos consistentes de vínculos emocionales tempranos (...) Es la oportunidad de establecer estrechas y estables relaciones emocionales con al menos otro ser humano durante la infancia y la niñez temprana lo que resulta relevante (...) Existe abundante evidencia que señala que los niños sin vínculos estables durante la infancia padecen retrasos lingüísticos e intelectuales y que posteriormente tienen dificultades para establecer relaciones estrechas y duraderas con los demás. La reversibilidad de estas características es cada vez más difícil después de los seis u ocho años (...) Así, podemos concluir diciendo que el desarrollo social humano depende de un modo fundamental de la formación temprana de vínculos estables con otras personas. Este es un aspecto clave de la socialización para la mayoría de la gente en cualquier cultura, aunque su naturaleza concreta y sus consecuencias varían de una cultura a otra. Celis Giraldo (2014)

Actualmente, contactamos a las autoridades de la Secretaría de Educación el Secretario de Educación Dr. Ludovico Grillo quien acordó con esta investigación y apoya el proyecto permitiendo formar un equipo de trabajo para este propósito de indagación participando al equipo TED del nivel inicial desde su Coord. Lic. Gabriela Arto como con el equipo de referentes TED del nivel inicial.

Se estableció que la investigación será en otros Jardines de infantes del municipio diferentes de la investigación anterior realizada en 2015, siendo posible investigar en el Jardín Municipal 10 y en otro a convenir. La temática a llevar adelante desde la pedagogía no sólo será el ambiente natural o ciencias naturales. Se utilizarán tablets TABI, un recurso que los docentes y niños vienen utilizando desde hace 3 años lo que agiliza su implementación en el curso de la

¹¹ Proyecto TED Entramar, del Municipio de Vicente López Buenos Aires Argentina. www.entramar.mvl.edu.ar

investigación desde lo pedagógico y económico, ya que ellas ya están adquiridas en los 10 Jardines de infantes del Municipio.

Nos queda establecer los acuerdos necesarios con los Directivos y docentes sobre el contenido pedagógico a abordar y los tiempos previstos para este desarrollo.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

“La relación que los niños y niñas desde muy pequeños pueden establecer con las tecnologías digitales, así como el efecto que éstas pudieran ejercer sobre el desarrollo de los infantes, son actualmente temas de debate que atraviesan desde el ámbito de lo privado hasta las políticas públicas. En ambos extremos de este amplio espectro se percibe la necesidad, casi urgencia, de tomar decisiones al respecto, en tanto se trata de uno de los sectores de la población de mayor vulnerabilidad.” Kelly, V (2016).

Este problema nos afecta como menciona Brunner (2000, p.4) desde la globalización económica que, junto al cambio tecnológico, están ejerciendo una presión enorme sobre los países de América Latina.

Podemos visualizar el problema a partir de la incorporación de recursos digitales (tablets) en la educación infantil (nivel inicial) y buscamos indagar sobre la relación existente en la utilización de TICS como prácticas pedagógico-didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo

- Conocer el modo en que la integración digital (TIC) incide en la cognición, cuáles son las características particulares de la mediación tecnológica en el aprendizaje infantil.

Objetivos específicos

- Conocer los aspectos relacionados entre **la integración digital**, con las prácticas docentes y prácticas pedagógicas del Nivel Inicial.
- Vincular el impacto del aprendizaje y los comportamientos de los niños/as observados, así como los grupos de niños/as.
 - Ubicar si se produce el uso pedagógico en la **integración digital**, a las prácticas educativas de las TIC del Nivel Inicial.
 - Buscar e identificar si **la integración digital**, (TIC) aportan innovación y nuevas formas de interacción de los usuarios tanto docentes como alumnos a las prácticas educativas.
 - Vincular los resultados metodológicos cualitativos obtenidos entre los docentes del Nivel Inicial y sus prácticas de enseñanza.

METODOLOGÍA

En la actualidad se presentan pocas investigaciones con-innovación digital en primera infancia,

por ello iremos planteando visiones generales por ser poco explorado y reconocido. Tenemos en cuenta también—que el recurso con el cual trabajaremos es un nuevo fenómeno y de novedad en el campo educativo. Desde esta visión utilizaremos la investigación exploratoria, a su vez iremos profundizando desde el multi-método, contemplando tanto el método cualitativo como cuantitativo. En el análisis de los datos, contaremos con datos primarios desde la creación propia en un conjunto de estrategias para su desarrollo, dónde incluimos, entrevistas, unidades didácticas pedagógicas y recorridos de seguimiento y evaluación. Aportarán a esta investigación como datos secundarios los antes mencionados desde el Municipio de Vicente López en la Investigación De Angelis & Furman. En esta triangulación se obtendrán resultados cualitativos siendo estos los dominantes y se completarán con cuantitativos. Se tendrá en cuenta el grupo de control utilizado en la investigación realizada y se evaluará replicarlo en nuestro proyecto de investigación, la cual se encuentra en sus primeros pasos.

Se analizarán:

- La práctica Docente: prácticas docentes y las prácticas pedagógicas en el nivel inicial, estrategias y condiciones de desempeño.
- Sujeto del aprendizaje: breve historización del concepto y abordaje de la relación de las infancias con las tecnologías.
- Modos de inclusión y tipos de uso de las Tablets, integración digital educativa, las TIC en el sistema educativo. El encuadre tecnológico en la inclusión digital. Tipos de uso.
- Institución y aula: historia del nivel inicial en Argentina, marcos legales nacionales actuales y sentidos educativos del Nivel, determinados en la socialización, la actividad lúdica y .la aproximación a las ciencias y contenidos escolares.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

En la actualidad no contamos con resultados en esta investigación, si bien obtuvimos resultados de la realizada en 2015 mencionada en nuestro contexto, está nos aportó una visión específica del área de las ciencias naturales y en este caso el abordaje será poder evaluar los resultados del impacto de las tic en educación infantil, desde todas las áreas curriculares, su incidencia en los Jardines de Vicente López , en sus prácticas pedagógicas, en los docentes, niños/as y sus procesos de enseñanza aprendizaje involucrando las tecnologías digitales.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Abordamos desde las teorías y sus autores el impacto significativo de la globalización sobre la educación. Cada avance tecnológico tiene un impacto más o menos significativo en el desarrollo humano, en particular sobre la forma de conocer y pensar el mundo como

menciona Sánchez (2011) en los autores Burke & Ornstein, 1997; Castells, 2001; Ifrah, 2000; McLuhan 2000; Olson, 1999.

Las posturas ante la aparición de noción de **competencias** también fue parte de la preocupación académica y sus investigaciones, por los **efectos de la educación antes que por las normas**, filósofos como Foucault y las corrientes filosóficas pragmáticas de Habermas y Rorty, presentaron a la escuela como una institución obsoleta y excluyente, considerando en términos de la cultura aquellos saberes no académicos, sobre todo los sociales y los afectivo teniendo en cuenta a estos como cada vez más importantes en la formación de los niños y jóvenes (Corea y Lewkowicz, 2004).

Debemos observar cómo se toman las actividades desarrolladas alrededor de las tecnologías. Según planteos deben ser entendidas como nuevas oportunidades educativas, integradas en un todo que les atribuye y refuerza su sentido (Amante, 2004). No se trata, como refiere Gros-Salvat (2004), de proteger a los niños, pero sí **de prepararlos para valorizar los recursos tecnológicos y ayudar a identificar lo que se puede o no hacer con ellos**.

Buscamos a través de esta investigación evaluar mediante los resultados la integración digital (TIC) como estrategia en la enseñanza y como herramienta pedagógica en el aula.

Será posible establecer: ¿La integración digital (TIC) está asociada a los efectos en el pensamiento y en la cognición de los niños? ¿Aportan un efecto diferencial la integración de las TIC? ¿De qué modo logran apoyar o mejorar los aprendizajes de nuestros alumnos la integración digital (TIC)? ¿Promover la integración digital (TIC) es lograr la transformación educativa?

Esperamos en un corto plazo poder contestarnos estos interrogantes y aportar a la luz alguno de ellos en pos de una mejor educación, creciendo hacia una mejora de la calidad educativa para todos los individuos, preparándonos para este mundo incierto que plantea la globalización tecnológica, acompañando estos cambios vertiginosos y afrontando los desafíos propios de estas transformaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Área, M. (2005). *Tecnologías de la información y la comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 11(1), 3-25.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Burbules, N (2009a), *Meanings of 'Ubiquitous Learning*, en Bill COPE y Mary Kalantzis (eds.) *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/ anytime possibilities for learning in the age of digital media*, Champaign, IL, University of Illinois Press.
- Castells, M. (1999) *La Era de la Información. Economía, sociedad y cultura*". 3 vol. Méjico, s. XXI. Madrid, Alianza.

- Coll, C.; Colomina, R.; Onrubia, J. y M.J. Rochera (1995) *Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. Infancia y aprendizaje*, 59- 60, 189-232.
- Coll, C. y Martín, E. (2001). *La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. En C. Coll, J Palacios y A Marchesi (Comp.) *Desarrollo Psicológico y Educación*. 2. Psicología de la educación escolar (pp. 623-655). Madrid: Alianza Editorial.
- Cope, B y Kalantzis, M (2009), *Aprendizaje ubicuo*, en *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*, Champaign, University of Illinois Press. Trad: Emilio Quintana.
- De Angelis, S y Rodrigues, C: *Senderos Didácticos con TIC. Proyectos y experiencias con nuevas tecnologías en educación infantil*. Novedades Educativas. (2011)
- De Sena, A. (2015). *Validez y validación: de sus usos y contenidos*, (pág. 123-140). En De Sena, A *Caminos cualitativos*. Ed. CICCUS-Imago Mundi. Buenos Aires.
- Gros, B. (2004). *De cómo la tecnología no logra integrarse en la escuela a menos que.... cambie la escuela*. Jornada Espiral. Salvat,
- Litwin, E. (2008), *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós. 226 pp. Reconstruir y revalorar la enseñanza a partir de los contextos.
- Marchena Consejero, E.; Cuveas, C., Navarro Guzmán, J. y Ruis Cagigas, G. (1998) *Formación de conceptos en alumnos de educación infantil mediante instrucción asistida por ordenador*. *Psicothema*, 10(1), 75-83.
- Vygotsky, L. (1962). *Pensamiento y lenguaje*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. (1979.) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.
- Balada, M, Simón, L y Araceda, E (2014) *Documento síntesis de Investigaciones en torno a la integración digital en Nivel Inicial*. (inédito)
- Burbules, N (2009b), *El aprendizaje y el entretenimiento ya no son actividades separadas*, entrevista de Fabián Bosoer, Clarín, 24 de mayo. Disponible en: <http://edant.clarin.com/suplementos/zona/2009/05/24/z-01925084.htm>
- Brunner, JJ. *Globalización y el futuro de la educación - OEI*." 2001. <http://www.oei.es/reformaseducativas/globalizacion futuro educacion brunner.pdf>
- Celis Giraldo, JE. *La dinámica institucional, la sociabilidad y las prácticas escolares: un ...* 2014. <http://www.bdigital.unal.edu.co/16359/1/11244-27159-1-PB.pdf>
- Coll Cesar (2009). *Aprender y Enseñar con las TIC. Expectativa realidad y potencialidades*. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza Nº 72, Madrid, diciembre 2008.
- Contreras, J. (1985) *¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado*. *Revista de Educación*, 277, 5-28. Contreras, J. (1990) *Enseñanza, currículum y profesorado*. Akal, Madrid.

- Corea y LeWkowicz, (2004) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas.*" <https://www.researchgate.net/publication/267301598> *A key issue today is how to educate people who are over-stimulated and feel bored. The crux of the matter is not anymore the pedagogy of the oppressed (Freire, 1970), but the pedagogy of the bored student (Corea, & Lewkowicz,). The task is massive and the solution is not to be found in more digital technology and more information.*
- De Angelis, S, Rodrigues, C (2014) *Alfabetización inicial en Entornos Tecnológicos de Aprendizaje y Colaboración*, Revista .Novedades Educativas, 284, 60-64.
- De Angelis, S. y Furman M, (2015)"*Compendio de Buenas Prácticas con Tablets (Intel) - El Portal Andresito.*" 2016. 29 Nov. 2016 <[http://portalandresito.gov.ar/web/sites/default/files/u1/1ESTRUCTURA%20DEL%20COMPENDIO%20DE%20BUENAS%20PR%C3%81CTICAS%20\(editada%20y%20final\)_caratulas-ilovepdf-compressed%20\(1\).pdf](http://portalandresito.gov.ar/web/sites/default/files/u1/1ESTRUCTURA%20DEL%20COMPENDIO%20DE%20BUENAS%20PR%C3%81CTICAS%20(editada%20y%20final)_caratulas-ilovepdf-compressed%20(1).pdf)>
- De La Cuesta, C (2003) *El investigador como instrumento de la indagación.* International Journal of Qualitative Methods 2, 4. http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_4/pdf/delacuesta.pdf
- Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad de Barcelona Paseo Valle de Hebrón, 171 08035 Barcelona, España. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15510101>
- Kelly, V (2016) *Primera infancia frente a las pantallas de fenómeno social a asunto de estado.* STEAL /TIC <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/portal/primera-infancia-frente-las-pantallas-de-fenomeno-social-asunto-de-estado>
- Marco Pedagógico Ciudad de BS As http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/marco-pedagogico_0.pdf
- RELPE. Recuperado de <http://www.relpe.org/publicaciones-2/tablets-en-educacion-oportunidades-y-desafios-en-politicas-1->
- Santos Miranda -Pinto, M. y Osorio A, J, (2008) Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 46/9 – 10 de septiembre de 2008 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) rieoei.org/deloslectores/2655Osoriov2.pdf

Mesa 5. Identifidad profesional



METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO A TRAVÉS DE LAS TIC. UNA PROPUESTA FORMATIVA PARA EL PROFESORADO DE LAS MODALIDADES BACHILLERATO Y TÉCNICO PROFESIONAL DE REPÚBLICA DOMINICANA

ACOSTA CORPORAN, Rosalba

Universidad de Salamanca, USAL

República Dominicana

rosalbarossird@gmail.com

Resumen

En esta comunicación se presenta una propuesta formativa dirigida al profesorado de la modalidad bachillerato y técnico profesional de Santo Domingo, San Cristóbal y Villa Altagracia; todas estas ciudades o provincias de República Dominicana. La aplicación de dicha propuesta tiene como objetivo que el profesorado mejore sus competencias en metodologías colaborativas con TIC y adquiera nuevas destrezas en el manejo de herramientas TIC para la colaboración. En la experiencia formativa, participan 40 docentes de las modalidades especificadas. Los resultados preliminares indican deficiencias formativas del profesorado en el uso de herramientas TIC y en el desarrollo de Metodologías colaborativas con TIC.

Abstract

This communication presents a formative proposal to the teaching staff of the modality of high school and professional technician of Santo Domingo, San Cristóbal y Villa Altagracia; all of these cities or provinces of Dominican Republic. With the application of this proposal it is sought that teachers improve their skills in collaborative learning methodologies with ICT and acquire new abilities in the management of ICT tool for collaboration. In the formative experience, 40 teachers will participate of the specified modalities have been planned. Preliminary results indicate training deficiencies of the professional in the use of ICT tools and

in the development of collaborative ICT methodologies.

Palabras clave

Formación docente, aprendizaje colaborativo, TIC, Metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Keywords

Teaching Training, Collaborative Learning, ICT, Teaching-Learning Methodologies.

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La propuesta formativa al profesorado sobre metodologías de aprendizaje colaborativo con TIC (MEAC-TIC), en principio estaba enfocada en las ciudades españolas de Zamora y Salamanca, pero tras una revisión exhaustiva de los trabajos realizados previamente en dichos contextos, nos dimos cuenta que nuestra investigación, como tal, no aportaría nada significativo porque el grupo de Investigación e Innovación en Tecnología Educativa de la Universidad de Salamanca (Gite-Usal) había llevado a cabo múltiples estudios sobre el trabajo colaborativo mediante las TIC en educación primaria y secundaria, no solo en las provincias antes mencionadas, sino también en toda la comunidad de Castilla y León obteniendo valiosos resultados que han sido plasmados a través de publicaciones y eventos de carácter científico (Hernández y Olmos, 2012; García; García-Valcárcel, Basilotta, López, 2014, entre otros).

En vista de lo expuesto reconsideramos el contexto para evitar un trabajo repetitivo y de menos envergadura. Así que decidimos aplicarlo en República Dominicana, concretamente en tres poblaciones: San Domingo, San Cristóbal y Villa Altigracia. Previamente al diseño de la propuesta se aplicó un cuestionario que pretendía conocer las concepciones del profesorado sobre Metodologías de Aprendizaje Colaborativo a través de las TIC, nivel de conocimiento de ciertas herramientas TIC y las experiencias docentes llevadas a cabo con dichas metodologías. Basándonos en los resultados obtenidos con dicho instrumento diseñamos la propuesta formativa, que pretende subsanar las deficiencias encontradas.

Esta investigación aportaría nuevas alternativas metodológicas de enseñanza-aprendizaje en esta población y al mismo tiempo mejoraría la formación del profesorado en herramientas colaborativas con TIC; ya que según estudios previos existen serias deficiencias en competencias docentes del manejo de las TIC (MINERD, 2012; Coronado, Catú y Rodríguez, 2014).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Desde hace más de un siglo se han propuesto múltiples teorías que se relacionan con lo sociocultural, interdependencia social, conflicto social, e interactividad (Vigostky, 1978; Bruffee, 1993; Johnson y Johnson 2009; González et al., 2012). Todas estas teorías planteadas por distintos autores, se fundamentan en el aprendizaje colaborativo y cooperativo como un medio para mejorar la calidad del aprendizaje. Con la evolución que ha tenido la sociedad en los últimos años estos modelos de enseñanza han ido cambiando y han incorporado una nueva metodología que acoge los avances tecnológicos. Se trata del CSCL (Computer Supporter Collaborative Learning) o aprendizaje asistido por ordenadores. Aunque en sus inicios este modelo solo contemplaba la participación individual, ahora son muchos docentes los que apuestan por este prototipo de trabajo, pero basado en la sinergia de los participantes para conseguir objetivos comunes de aprendizaje. Siendo el ordenador la herramienta que facilita esta labor (Hernández y Martín 2017).

Se trata del aprendizaje colaborativo mediado por el ordenador, un modelo que plantea la negociación o construcción conjunta de significados a través de un conjunto de métodos y técnicas que fomentan el aprendizaje social, el aprendizaje mancomunado, la interdependencia positiva y el desarrollo de competencias TIC (Johnson y Johnson 2009; González et al., 2012; García-Valcárcel, Basilotta y López, 2014).

Este paradigma que tiene sus orígenes en Estados Unidos, ha tenido un gran auge en los últimos años a raíz de resultados relevantes, en donde se evidencian buenas prácticas docentes con Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) y los experimentos clásicos de la psicología social (Andrade, 2010; Murillo Torrecilla et al., 2010; García-Valcárcel, et al., 2015). Los fundamentos pedagógicos y psicológicos en que se basa el aprendizaje colaborativo no solo se relacionan con trabajar en grupo, sino que además se pretende que realizando algunas actividades el alumnado desarrolle mecanismos específicos de aprendizaje como el aprendizaje independiente o por descubrimiento.

En esa línea, entendemos que las MEAC-TIC pueden adoptar diferentes estrategias. Entre las que más se sugieren para las prácticas docentes están los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) para facilitar el aprendizaje autónomo y colaborativo, el aprendizaje entre iguales para captar y adaptarse el ritmo de clase del alumnado y el aprendizaje basado en proyectos y problemas, en los cuales se desarrolla una actividad que requiere indagación para armar un rompecabezas o resolver un problema, etc. (Boud y Feletti, 1997; Johnson y Johnson, 2009; Marín, Negre y Pérez, 2014; Firestone, 2015).

Echando un vistazo al panorama internacional encontramos que este modelo de enseñanza ha impactado el sistema educativo en aspectos como distribución y cambio de roles, mejora en la distribución del tiempo, mejora de la comunicación, entre otros. A pesar de su efectividad, en los países latinoamericanos las MEAC-TIC se emplean con poca frecuencia. Las causas se relacionan con falta de apoyo institucional, falta de recursos TIC, formación docente, etc...

(OECD, 2013). Por ejemplo en República Dominicana campo de nuestro estudio detectamos ciertas debilidades en competencias TIC y encontramos escasos hallazgos en metodologías colaborativas con TIC; tanto a nivel universitario, como pre-universitario. En el caso de las universidades, estas iniciativas se han centrado en el ámbito de la formación de formadores. En educación no universitaria, las experiencias están más enfocadas hacia el manejo y uso de las TIC, que en las metodologías colaborativas (MINERD, 2012; Coronado, 2013; Cruz Campusano, 2014; Chaljub Hasbún, 2015).

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Como punto de partida de la investigación que pretendemos desarrollar, se crearon varias hipótesis:

- Los problemas que surgen cuando se emplean metodologías de aprendizaje colaborativo con TIC dependen de la formación docente.
- Los docentes que son formados en metodologías colaborativas con TIC muestran una actitud más positiva en la realización de este tipo de actividades.
- El profesorado de educación media de las provincias Santo Domingo, San Cristóbal y Villa Altagracia (Rep. Dominicana), valora positivamente las metodologías de aprendizaje colaborativo con TIC.
- Los profesores que participan en el desarrollo de la propuesta formativa incrementan sus competencias para diseñar y poner en práctica metodologías de aprendizaje colaborativo mediadas por TIC.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo General:

Formar al profesorado de la modalidad técnico profesional y bachillerato perteneciente a centros públicos y subvencionados de Santo Domingo, San Cristóbal y Villa Altagracia en metodologías colaborativas con TIC.

Objetivos Específicos:

- Sensibilizar al profesorado sobre la importancia de aplicar MEAC-TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje y la colaboración con otros compañeros.
- Desarrollar un conjunto de competencias en el profesorado para el manejo de herramientas colaborativas con TIC, a través del manejo de aplicaciones y recursos de la web 2.0.
- Incentivar al profesorado en la creación y puesta en marcha de proyectos que implementen metodologías colaborativas con TIC adaptados al currículo dominicano.
- Evaluar la propuesta formativa llevada a acabo a través de algunos estudios de caso-control

METODOLOGÍA

Con la finalidad de cumplir nuestros objetivos de investigación hemos seleccionado un diseño mixto (cualitativo-cuantitativo) y cuasiexperimental que transcurre durante dos meses del curso escolar 2017-2018. Aplicaremos el enfoque mixto para triangular los datos del cuestionario previo aplicado al profesorado y para interpretar los resultados de los estudios de caso-control que realizaremos al finalizar la propuesta. En cuanto a la formación pedagógica planteamos la investigación acción con la finalidad de que los docentes no solo conozcan conceptos teóricos, sino que además lo pongan en marcha a través de proyectos, etc. (Murillo Torrecilla, et al. (2010).

Las técnicas de recolección de datos son la observación, el análisis exploratorio y secuencial y las mediciones. Estos medios nos permitirán por un lado explorar las prácticas docentes llevadas a cabo en bachillerato implementando el trabajo colaborativo y el aprovechamiento en el aula de los entornos mediados por las tecnologías. Por otra parte, se utilizarán para medir y comparar factores como causa-efecto o pre-post.

En cuanto a los instrumentos de esta investigación son:

- a) Cuestionario sobre concepciones de metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las TIC . (destinado a profesores y aplicado previamente en abril-mayo 2016).
- b) Propuesta Formativa al profesorado de educación secundaria en metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las TIC.
- c) Fichas técnicas para la recolección de los datos de los estudios de casos-control.

Como hemos comentado, antes de diseñar la propuesta se aplicó un cuestionario estandarizado al contexto de Rep. Dominicana a una población de 542 sujetos de un universo de 7,800 docentes que imparten docencia la modalidad bachillerato general y técnico profesional (educación media) en Santo Domingo, San Cristóbal y Villa Altagracia. En base a esto, la muestra obtuvo nivel de confianza de 95% y un margen de error de 5%. Dichos márgenes son aceptables por los estándares estadísticos. Luego de hacer varias solicitudes en el Ministerio de Educación de República Dominicana aceptaron ofrecernos un salón de informática con capacidad para 25 docentes para impartir la formación y por tanto nos vimos en la obligación de limitar nuestra población a este número. Todos los docentes que participaron en la capacitación cumplieron el cuestionario que aplicamos en diversos centros y pertenecen a distintas disciplinas.

Vistas estas consideraciones podemos decir que este proyecto asume las siguientes etapas.

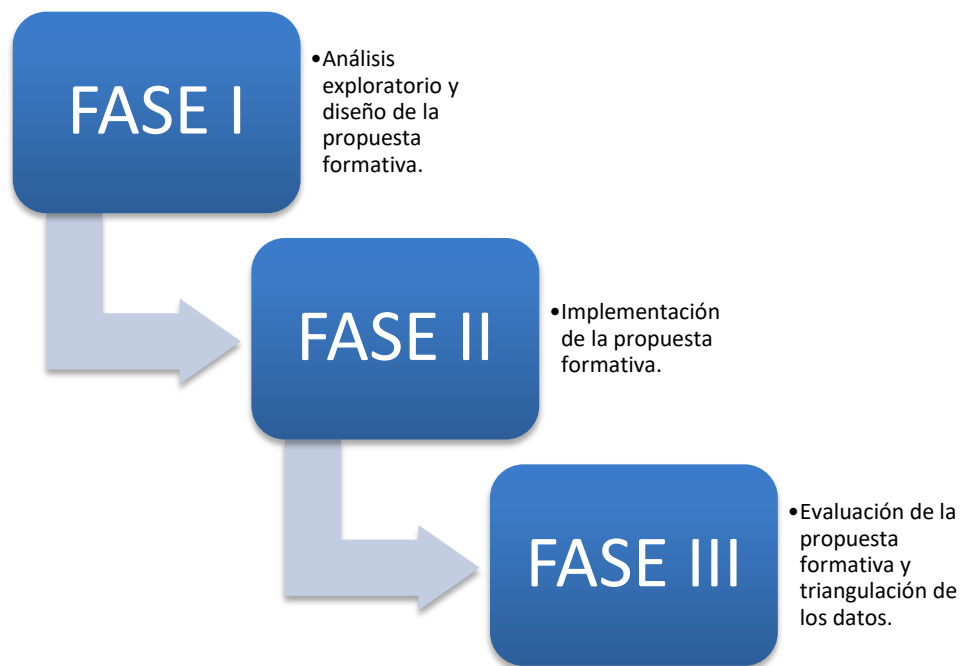


Figura I. Etapas de la propuesta formativa de MEAC-TIC para docentes del nivel medio. (Elaboración propia).

Como hemos venido mencionando a lo largo de todo este proyecto previamente al diseño de la propuesta se hizo un análisis exploratorio con la aplicación de un cuestionario y a partir de los hallazgos encontrados diseñamos la propuesta formativa.

Posteriormente procederemos a la impartición de dicha propuesta la cual se impartirá dentro de un espacio del horario laboral de los docentes, durante cuatro horas a la semana, en diez secciones aproximadamente. Durante este tiempo el docente deberá ir completando las actividades planteadas en los correspondientes niveles o fases. Decidimos impartirla de forma presencial por las deficiencias formativas encontradas en relación al manejo de plataformas virtuales.

Finalmente evaluaremos la formación impartida a través de varios estudios de caso-control. En ese aspecto, seleccionaremos 5 casos de docentes que han recibido nuestra formación y otros 5 que no han participado en dicha capacitación para que diseñen y desarrollen un proyecto en el aula con MEAC-TIC. Contrastaremos ambos grupos y triangularemos los datos con el cuestionario previo que se aplicó al profesorado.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

Esta propuesta se llevará a cabo en los meses posteriores a la presentación de esta comunicación, en República Dominicana, por tanto carece de resultados. No obstante, estudios preliminares el como el informe del Minerd del 2012, entre otros muestran que las metodologías colaborativas con TIC son realizadas con poca frecuencia en la modalidad bachillerato y técnico profesional (educación pre-universitaria), debido a serias deficiencias

formativas del profesorado.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Finalizada esta formación se espera que los docentes adquieran una actitud positiva hacia el uso y manejo de las TIC y reconozcan la importancia de implementar metodologías colaborativas con TIC con sus alumnos y otros compañeros o colegas; ya que según Hernández y Martín (2017), la valoración sobre las MEAC-TIC inciden en el logro de objetivos y desarrollo del currículo. Pero sobre todo se espera que sean capaz de implementar MEAC-TIC en sus practicas docentes para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Taveras, 2014).

Entendemos que la puesta en marcha de estas metodologías en el bachillerato son beneficiosas para profesor-alumno tanto desde el punto de vista psicológico como cognoscitivo. Especialmente para este ultimo colectivo (alumnado) quien adquiere múltiples competencias que le servirán para el nivel universitario y para toda la vida como por ejemplo: solidaridad, inclusión social, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje cooperativo, etc. Además todo el proceso sirve para mejorar la comunicación docente-alumnado. En cuanto al profesor este puede detectar y corregir errores más ágilmente, perfeccionar el uso de las TIC y mejorar sus práctica docente a través del intercambio profesional (Johnson y Johnson 2009; Sánchez, 2010; González et al., 2012; García-Valcárcel et al., 2015).

Por ende, creemos que habrá un antes y un después de los docentes. Es decir, el profesorado antes de la formación y después de la formación; ya que las repercusiones podrán verse reflejadas en la calidad de la practicas docentes.

Con vistas al ensanchamiento de nuestra propuesta formativa consideramos que si los resultados son satisfactorio puede ser tomada en cuenta por el ministerio competente de República Dominicana para ser llevada a cabo en gran escala, como parte de los programa de formación permanente del profesorado que preside el IDEICE e INAFOCAM.

Por otro lado nos parecería interesante en futuras investigaciones profundizar en los problemas relacionados con la resistencia cultural hacia las MEAC-TIC, falta de equipamiento, falta de apoyo institucional, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, A. (2010). Facilitación del aprendizaje, Centro de Enseñanza Técnica Superior. Recuperado de: http://independent.academia.edu/AngelinaAndrade/Teaching/23915/Survival_Kit_for_New_Teachers.
- Boud, D. y Feletti G. (1997). *The challenge of problem-based learning*. (2ª ed.). London.
- Bruffee, K. (1993). *Collaborative Learning, Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. Baltimore: The Johns Hopkins University.

- Chaljub Hasbún, J.M. (2015). Trabajo Colaborativo como estrategia de Enseñanza en la Universidad. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 22, 64-71. Santiago. PUCMM Universidad.
- Coronado, P. M. (2013). *Competencias y uso de las TIC por parte de los docentes: un análisis desde las principales Instituciones de Educación Superior (IES) formadoras de formadores en la República Dominicana 2009-2011*. (Tesis Doctoral). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Murcia.
- Coronado, E., Cantú, M. y Rodríguez, C. (2014). Diagnóstico universitario sobre el uso de la TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo la modalidad educativa presencial en Santo Domingo. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 50, 1-14
- Cruz Campusano, V. (2014). *Nivel de competencias y actitudes hacia las TIC por parte de los docentes de los centros educativos en República Dominicana. Acercamiento a dos casos*. (Trabajo fin de Máster). Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación, Universidad de Salamanca.
- Firestone, M. (2015). ¿What Is Collaborative Learning? - Benefits, Theory & Definition. Recuperado de: <http://study.com/academy/lesson/what-is-collaborative-learning-benefits-theory-definition.html>
- García-Valcárcel, A. (Coord.) (2015a). *Proyectos de trabajo colaborativo con TIC*. Ed. Síntesis. Madrid. ISBN: 978-84-9077-159-4
- García-Valcárcel, A. et al. (2015b) Informe del proyecto de investigación: Aprendizaje colaborativo a través de las TIC en el contexto de la escuela 2.0. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10366/127736>
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V. y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 42, 65-74.
- González, R. M. G., González, L. G., de la Cruz, N. M., Fuentes, M. G. L., Aguirre, E. I. R., y González, E. V. (2012). Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo. *Apertura*, 4(2), 156-169.
- Hernández Martín, A. y Martín de Arriba, J. (2017). Concepciones de los docentes no universitarios sobre el aprendizaje colaborativo con TIC. *Educación XX1*, 20(1), 185-208, doi: 10.5944/educXX1.14473
- Hernández, A. y Olmos, S. (2012). Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías. Salamanca: Aquilafuente.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38, 365-379. Recuperado de: <http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/38/5/365>
- Marín, V., Negre, F., y Pérez, A. (2014). Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo. *Comunicar*, 21(42), 35-43.
- MINERD. (2012). Dossier sobre la Cobertura y Calidad de la Educación Media y Técnico-

- Profesional, Santo Domingo. Recuperado de: <http://docplayer.es/7614999-Mesa-no-6-cobertura-y-calidad-de-la-educacion-media-y-tecnico-profesional.html>
- Murillo Torrecilla, F. et al. (2010-2011). *Investigación Acción. Métodos de investigación en Educación Especial*. (3ª ed.). Educación Especial.
- OECD. (2013). *Resultados PISA 2012: Lo que los estudiantes saben y pueden hacer-Desempeño de los estudiantes en matemáticas, lectura y Ciencias*. (Volumen I), Publicación OECD.
- Oficina Nacional de Estadística, ONE. (2012). IX Censo Nacional de Población y Vivienda 2010. Informe general. (Volumen I), Santo Domingo. Recuperado de: http://censo2010.one.gob.do/volumenes_censo_2010/vol1.pdf
- Sánchez, A. V. (2010). Los comienzos de la Enseñanza Asistida por Computadora. Papel de España. *IE Comunicaciones: Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, (11), 3-10.
- Sevillano García, M. (2009). Posibilidades formativas mediante nuevos escenarios virtuales. *Educatio Siglo XXI*, 27(2), 71-94.
- Taveras, E. (2014). Las deficiencias de bachilleres afectan mucho a las universidades. *El Día*. Recuperado de <http://eldia.com.do/las-deficiencias-de-bachilleres-afectan-mucho-las-universidades/>
- Vigostky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. La habana: Editorial Revolucionaria.

DISEÑO DEL PERFIL COMPETENCIAL DE LA PROFESIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL¹²

ESLAVA SUANES, María Dolores

GONZÁLEZ LÓPEZ, Ignacio

LEÓN HUERTAS, Carlota

Universidad de Córdoba

Córdoba (España)

mdolores.eslava@uco.es

Resumen

Esta investigación surge como una demanda social de adecuar la formación inicial del educador o educadora social, considerada un agente de cambio, a cada contexto de transformación social. Con la declaración de intenciones de aunar esfuerzos entre el ámbito universitario y profesional, se realiza un estudio documental comparativo de los planes de estudio de todas las universidades españolas en las que se imparte la titulación para generar un primer perfil competencial. Posteriormente será valorada la pertinencia y la claridad de este modelo por un panel de expertos y expertas del ámbito universitario, generando el segundo perfil competencial. El perfil competencial definitivo será diseñado teniendo en cuenta las valoraciones de educadores y educadoras sociales en ejercicio a través de la realización de grupos de discusión. El perfil competencial diseñado hasta el momento contempla unas competencias generalizables a cualquier profesional del ámbito social o educativo, así como unas competencias específicas vinculadas a las funciones desempeñadas por este profesional.

Abstract

This research arises as a social demand to adapt the initial training of the social educator, who is considered an agent of change, to each context of social transformation. With the declaration of intentions to combine efforts between the university and professional field, a

¹² Financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través de la concesión de la beca de Formación de Profesorado Universitario en la convocatoria de 2013.

comparative document review is carried out comparing the curricula of all the Spanish universities in which the degree is teach to generate a first competency profile. Subsequently, the relevance and clarity of this model will be assessed by a panel of experts from the university field, generating the second competency profile. The definitive competency profile will be designed taking into account the evaluations of social educators in exercise through the holding of discussion groups. The competency profile designed up to the moment contemplates competences can be generalized to any professional of the social or educational field, as well as specific competences linked to the functions performed by this professional.

Palabras clave

Perfil competencial, educación social, análisis documental comparativo, juicio de expertos, grupo de discusión

Keywords

Competency profile, Social Education, comparative document review, judgment of experts, discussion group

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

De manera paralela a la implantación en la Universidad de Córdoba de la titulación de Graduado o Graduada en Educación Social surge esta investigación como una forma de analizar y dar respuesta a una demanda social. Dada la situación socioeconómica y educativa en la que se encuentra España se requiere, en parte, del diseño de unos planes de estudio y programas de formación permanente en los que se contemplen unas competencias profesionales que permitan al alumnado en formación y a profesionales en ejercicio el desempeño eficaz de la profesión adquirida para así abrirse camino en el mercado laboral y, por otro lado, formar a profesionales capacitados para intervenir, investigar y evaluar la acción profesional realizada en cualquiera de los contextos de intervención que se les atribuyen, contextos que según Laparra (2014) se han visto deteriorados en los últimos años por una degradación del mercado laboral unida a austeras políticas sociales.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

En búsqueda de la transformación social, nace la educación social como profesión cuyo origen y evolución se consolida en la práctica (ASEDES, 2011; Losada, Muñoz y Espiñeira, 2015; Panchón, 2011; Ruiz- Corbella, Martín-Cuadrado y Cano-Ramos, 2015 y Silva, Castro, Espiga y Pérez, 2015). Se concibe como un tipo de intervención educativa y social que pretende dar respuesta a las necesidades educativas y sociales, preferentemente fuera del ámbito de la

educación formal (García Molina, 2011; Saéz Carreras y García Molina, 2014) pero, ¿hacia dónde camina la educación social?, ¿qué formación posibilita la acción socioeducativa y en qué contextos?

La profesionalización de estos agentes socioeducativos supone la formación en competencias profesionales donde estos sean capaces de poner en práctica una relación entre conocimientos, procedimientos y actitudes que le lleven a saber hacer y saber estar apto y capacitado para el desempeño profesional. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el saber hacer o el saber estar no son un fin en sí mismo, sino que dependerán de su puesta en acción, en ejercicio, para poder entenderse con competencia para desempeñar una acción (Bunk, 1994; Tejada, 1999 y 2009; González y Wagenaar, 2003 y Pallisera, Fullana, Planas y del Valle 2010).

Desde una perspectiva más personal, Tejada (1999 y 2009) y Navío (2005) señalan que la competencia profesional se debe a atributos internos tales como las capacidades, los motivos, autoconcepto, habilidades, valores, rasgos de la personalidad, etc. que ofrecen un valor añadido en sus acciones, reconstruyéndolas mediante la reflexión-acción y que evolucionan en el espacio y en el tiempo para el desempeño eficaz.

Sin embargo, en otras revisiones del concepto de competencia profesional, Cascante Fernández (2004), Perrenoud (2004) y Olaz (2011) señalan, aludiendo a que el todo no es igual a la suma de sus partes, que el desempeño profesional no supone el cómputo de competencias adquiridas, sino que es un proceso más complejo que implica el pensamiento holístico de todas las competencias adquiridas a merced de las diferentes situaciones donde se va a desempeñar la profesión, de ahí la necesidad de conocer las competencias profesionales para atender a la diversidad de colectivos objeto de acción socioeducativa. Además, Le Boterf (1997) y Escudero (2008) indican que el proceso de formación debe estar ligado a la práctica y al desempeño profesional, de manera que la formación se sustente en el principio de reflexión en la acción y sobre la acción. Por esta razón, para la generación de una taxonomía de competencias profesionales se va a tener en cuenta tanto la opinión de expertos, como la consideración de profesionales en ejercicio.

Una de las problemas que entorpecen el establecimiento de competencias profesionales es la dificultad de prever los perfiles profesionales ante una sociedad en constante cambio (Cascante Fernández, 2004). Por ello y teniendo presente que en esta investigación se pretenden establecer las competencias que definen el perfil profesional de aquellos profesionales que ejercen su labor en entornos diversos, en zonas de transformación social, acotamos nuestro problema de investigación a los profesionales de la educación social ya que así queda recogido en sus planes de estudios, perfil profesional y competencial (ANECA, 2005; Pérez Medina, 2008; Sáez, 2009; Soravilla, Pac y Cano, 2011 y Sarrate, García, y Pérez, 2013).

Llegados a este punto, la envergadura de esta investigación supone la articulación e inflexión de ambos pilares para la deducción de unas competencias profesionales generales, comunes y transversales que nos permitan intervenir en cada uno de estos ámbitos.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Dada la dificultad para definir los contextos profesionales debido a la proliferación de contextos emergentes presentes y futuros y en pro de revisar la formación inicial del profesional de la educación social, el problema de investigación supone dar respuesta al siguiente interrogante: ¿qué perfil competencial capacita a las y los profesionales de la educación social para la acción socioeducativa independientemente de contexto donde se desempeñe su labor?

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

La finalidad de esta investigación reside en construir una taxonomía de las competencias profesionales de los profesionales de la Educación Social. La concreción de este objetivo general se detalla en las siguientes metas:

- Describir y analizar el plan de formación inicial de la titulación de Educación Social, lo que implica definir el marco formativo de las prácticas profesionales y delimitar las funciones de los profesionales pertenecientes a las titulaciones objeto de estudio.
- Definir los contextos de trabajo (entornos diversos) y las funciones profesionales a desempeñar en dichos contextos (competencias profesionales).
- Diseñar un plan de formación permanente para las y los profesionales de la educación social que tenga su origen en el desarrollo de las competencias previamente validadas.

METODOLOGÍA

Teniendo presente que la finalidad de la investigación educativa, como indica Martínez González (2007), es conocer, describir y comprender una determinada realidad educativa, sus características y funcionamiento, así como la relación existente entre los fenómenos que la configuran y que no siempre es posible o adecuado la utilización de diseños experimentales en sentido estricto, la investigación que se va a llevar a cabo se enmarca bajo un diseño no experimental, o también llamado por algunos autores Ex-Post-Facto (Kerlinger, 2002 y Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Se trata de un diseño transversal, descriptivo y correlacional, ya que se pretende plantear unas hipótesis directivas u objetivos de investigación sobre hechos y fenómenos ya acontecidos de los que se pretende descubrir el conjunto de relaciones que se manifiestan entre las variables que intervienen.

Esta investigación se plantea en tres fases a lo largo de las cuáles se emplearán diferentes técnicas de recogida de información y se contará con varios grupos informantes.

Fase 1: Generación de la primera taxonomía de competencias

Siguiendo las fases de la investigación documental (Massot, Dorio y Sabariego, 2004) y la técnica del análisis de contenido (López Noguero, 2002; Gómez, 2011 y Sadornil, 2013), se delimitó el perfil profesional del educador o educadora social a partir de un estudio documental comparativo de los diferentes planes de estudio de las 38 universidades españolas en las que se imparte esta titulación, usando como herramienta de tratamiento el software Nvivo 10,

Fase 2: Valoración de la primera taxonomía de competencias y definición del segundo perfil competencial

Mediante la puesta en marcha de un juicio de expertos y expertas se recabó la opinión de personas cuya formación o trayectoria profesional refleja que son capaces de emitir evidencias y valoraciones críticas sobre el tema objeto de estudio (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008), con la finalidad de dotar de validez al contenido estudiado (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995) y buscando el consenso racional (Cooke y Goossens, 2008).

La petición que se realiza al panel es la valoración de la pertinencia y la claridad de cada una de las competencias propuestas respecto a la dimensión en la que se incorporan.

Esta técnica se desarrolló siguiendo las fases dispuestas por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) y Cabero y Llorente (2013): definición del modelo a ser valorado; determinación del proceso, invitación y selección definitiva del panel de expertos y recopilación y análisis de sus aportaciones (naturaleza cuantitativa y cualitativa).

Los resultados del panel de expertos dieron lugar a la definición de la segunda taxonomía de competencias profesionales.

Fase 3: Definición del perfil competencial del educador o educadora social

Siguiendo las fases de Suárez (2005) para desarrollar el grupo de discusión e incorporando los elementos y recursos necesarios, se estima oportuna la realización de 3 grupos de discusión con profesionales en ejercicio, garantizando según Gil (1992) la recogida de información de diferentes segmentos de la población y la saturación de la información, de los cuales sólo se ha realizado uno hasta el momento. Para ello se diseñó una estrategia que permitiera el análisis de la realidad, valorar las competencias del educador o educadora social, argumentar de viva

voz cuál es la situación de este profesional en el mercado laboral y dilucidar qué aspectos son mejorables desde el propio desempeño profesional. Una vez constituido el grupo de discusión, esta estrategia se gestionó a través de cuatro momentos de trabajo:

- 1º. Análisis de la situación a través de una matriz DAFO
- 2º. Valoración del modelo de competencias a través de un cuestionario
- 3º. La discusión a través de preguntas estímulo
- 4º. Diseño de propuestas de mejora través de una matriz CAME

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

Los resultados hallados hasta el momento dan cuenta de un perfil profesional definido a partir de unas competencias generalistas que se estiman comunes a cualquier profesional del ámbito educativo y social. Además se contemplan unas competencias específicas, vinculadas a las funciones propias de este profesional que dan carácter e identidad a la profesión.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Esta investigación facilita, al revisar la formación inicial de los agentes socioeducativos a partir del estudio del marco formativo de las prácticas profesionales la adecuación de la formación básica e inicial a la realidad social y educativa de las zonas consideradas zonas de transformación social. Además, teniendo como referente la taxonomía de competencias profesionales se podrá diseñar un modelo de construcción de indicadores de evaluación competencial desde la práctica profesional real, y así abrir nuevas líneas de investigación como resultado de la implementación de este proyecto.

La delimitación conceptual del perfil competencial permitirá generar una herramienta de evaluación de la actividad profesional que permita evaluar el trabajo que desempeñan los profesionales que trabajan en zonas de transformación social, así como la definición de un plan de formación permanente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen I y II*. Madrid.

ASEDES (2011) La gestación del título de Grado, desde la mirada del colectivo profesional. *RES Revista de Educación Social*, 13. Ver http://www.eduso.net/res/pdf/13/asedes_res_13.pdf (Consultado el 27.I.2016).

Bunk, P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento

- profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22.
- Cascante Fernández, C. (2004). La reforma de los Planes de Estudio. Un análisis político de los discursos sobre la Formación Inicial de los Profesionales de la Educación, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 145-167.
- Cooke, R. M., & Goossens, L. L. H. J. (2008). TU Delft expert judgment data base. *Reliability Engineering and System Safety*, 93(5), 657-674
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En Rafael Bisquerra Alzina (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. (pp. 276-292). Madrid: La Muralla
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Escudero, J.M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, 16, 65-82.
- García Molina, J. (2011) Educación Social: ¿Qué formación para qué profesional? *RES Revista de Educación Social*, 13. Ver http://www.eduso.net/res/pdf/13/esforpro_res_13.pdf (Consultado el 27.I.2016).
- Gil, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 10, 199-212.
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica*, 1(2), 226-233.
- González, J. & Wagenaar, J. (eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hernández, Fernández & Baptista (2003). **Metodología de la Investigación**. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Jurado Rojas, Y. (2002). Técnicas de investigación documental. Manual para la elaboración de tesis, monografías, ensayos e informes académicos. Mexico: Thomson.
- Kerlinger, F. N. (2002). **Investigación del comportamiento**. México: McGraw-Hill.
- Laparra, M. (2014). La fractura social se ensancha: intensificación de los procesos de exclusión

- en España durante 7 años. En Fundación FOESSA, VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2014 (pp. 152-255). Madrid: Cáritas.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión.
- López Noguero, F. (2002) El análisis de contenido como método de investigación, *XXI, Revista de Educación*, 4, pp. 167-179.
- Losada-Puente, L., Muñoz-Cantero, J.M. y Espiñeira-Bellón, E.V. (2015) Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, pp. 59-76.
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En Rafael Bisquerra Alzina (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- Martínez González, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: CIDE.
- Navío Gámez, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- Olaz, A. (2011). Una aproximación conceptual a la cualificación profesional desde una perspectiva competencial. *Papers*, 96(2), 589- 616.
- Panchón, C. (2011) Educadora social- Educador social: Formación y profesión. Horizonte 2020. *RES Revista de Educación Social*, 13. Ver http://www.eduso.net/res/pdf/13/forpro_res13.pdf (Consultado el 27.I.2016).
- Pallisera, M.; Fullana, J.; Planas, A. & del Valle, A. (2010). La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 1-12.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Pérez Medina, J.C. (2008). El técnico superior en integración social. Apuntes sobre su perfil y formación. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 119-140.
- Ruiz- Corbella, M.; Martín-Cuadrado, A.M. y Cano-Ramos, M.A. (2015) La consolidación del perfil profesional del educador social. Respuesta al derecho para la ciudadanía, *Perfiles educativos*, 37:148. Ver <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n148/v37n148a17.pdf> (Consultado el 13.II.2016).

- Sadornil, D. (2013). *Diccionario-glosario de metodología de la investigación social*. Madrid: UNED.
- Sáez Carreras, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 9-20.
- Sáez Carreras, J. y García Molina, J. (2014) *Pedagogía social: pensar la educación social como profesión*, pp. 29-32 (Madrid, Dykinson).
- Sarrate Capdevila, M. L.; García Llamas, J. L. & Pérez Serrano, G. (2013). Exigencias profesionales del animador/a: Competencias clave. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 75-89.
- Soravilla, L., Pac, D. & Cano, J. (2011). *Retos y encrucijadas para la adquisición de competencias por los profesionales de la animación sociocultural. Por un diálogo entre profesionales en el ámbito universitario*. Recuperado de <http://www.unizar.es/colinanimacion-IEPSA/wp-content/uploads/2011/10/4.6-Soravilla-Pac-Cano.-Competencias-Comunicaci%C2%A2n.doc>. (Consultado el 24.III.2016).
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (II). *Herramientas*, 57, 8-14.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-15.

EDUCACIÓN ALTERNATIVA: DESARROLLO DE LA INFANCIA Y DE LA COMUNIDAD

GARAGARZA CAMBRA, Aitor

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Pentzia (España)

aigara3@hotmail.com

Resumen

El proyecto de investigación se centrará en el estudio de caso del espacio de aprendizaje Laboragune y su relación con la comunidad desde la perspectiva espacial tanto exterior como interior, siendo, para ello una referencia básica las niñas y los niños. En primer lugar, situaremos la construcción espacial de los territorios y de los espacios de aprendizaje desde una visión tanto social como infantil. En segundo lugar, haremos una revisión de los diferentes paradigmas que está surgiendo en torno a la educación, dentro de los denominados movimientos de desescolarización, y nos centraremos en los fundamentos en los que se asienta el espacio de aprendizaje Laboragune. El siguiente paso, y una vez realizado el análisis cualitativo, consistirá en caracterizar la nueva propuesta de aprendizaje que desarrolla Laboragune en el municipio de Leioa. Ello, para poder analizar sus relaciones con la comunidad y las formas que tienen sus integrantes de relacionarse con el territorio. La hipótesis principal propone la incidencia positiva que tiene tanto en las niñas y niños como en la comunidad una nueva propuesta pedagógica basada en otras formas de vivir el territorio/espacio.

Palabras clave: **Educación alternativa, Desescolarización, Espacio Urbano, Infancia**

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Los estudios de investigación sobre las nuevas propuestas pedagógicas que están surgiendo dentro del denominado movimiento de educación alternativa no son abundantes. Todavía son menos las investigaciones que tratan sobre aquellos espacios de aprendizaje que parten de la desescolarización. Para ello debemos tomar como referencia los trabajos surgidos en la década de los 70 en el Centro Intercultural de Documentación. Caben destacar el trabajo publicado

por Illich , *La sociedad Desescolarizada* (1971), en el cual formula una crítica radical a la institucionalización de la educación mediante la escuela. En la misma línea podemos situar las diferentes obras publicadas en la misma época por sus compañeros, Holt (1976), Goodman (1966) o Reimer (1976). En el estado español las primeras referencias de esta corriente crítica con la escuela las encontramos de la mano Estanislao Pastor y José María Román (1975).

Pero en las siguientes décadas este movimiento pasará al ostracismo académico y la crítica al modelo educativo escolar dejara de estar dentro de la agenda pedagógica. Cabe destacar el trabajo teórico realizado recientemente por Jon Igelmo Zaldivar (2012) en el cual hace una retrospectiva de los últimos 40 años de las teorías de la desescolarización. Como señala Jon Igelmo este movimiento ha vuelto a resurgir, concretamente en México, de la mano de autores como Javier Sicilia (2008) o José María Sbert (2009).

Con el objetivo de situar las diferentes corrientes que existentes dentro de las teorías de la des-escolarización, hoy en día, debemos acercarnos a la corriente de la ecopedagogía (Kahn, 2010). Kahn (2010) propone recuperar los trabajos del CIDOC y construir una relación dialéctica con los planteamientos que toman a Freire (2005) como referencia. También debemos de analizar los debates surgidos entre dos de las principales corrientes existentes: homeschooling y unschooling. Centrándonos sobre todo en este último, que va más allá de la simple desescolarización y propone romper con los procesos de aprendizaje planificados, recuperar la relación con la comunidad, así como impulsar la creatividad y espontaneidad de las personas.

Por otra parte, haremos una revisión teórica de la construcción territorial de las ciudades, para ello utilizaremos dos autores de referencia, David Harvey (2007) y Francesco Tonucci (1991). Siguiendo la propuesta teórica de la Geografía Crítica nos permitirá situar la construcción urbana de las ciudades desde un enfoque social y más global. Mientras que la obra de Tonucci (1991) nos permite repensar las ciudades, las relaciones que se dan en ellas desde la perspectiva de las niñas y niños como sujetos protagónicos.

Dicho esto, es de gran importancia por un lado revisar las diferentes investigaciones o trabajos de referencia tanto pedagógicos como urbanísticos, dado que esta simbiosis nos permitirá poder analizar de manera íntegra nuestro objeto de estudio. Siendo una de las premisas del movimiento unschooling recuperar las relaciones con la comunidad, es imprescindible acercarnos a la construcción urbanística de las ciudades para poder entender las formas de vivir el territorio.

Hipótesis principal

1. La propuesta pedagógica del Laboragune establece los cimientos para transformar las formas de vivir y de relacionarse con el territorio.
2. Uno de los mayores obstáculos para poder desarrollar su propuesta pedagógica de escuela alternativa es la composición urbanística de la ciudad.

3. Las niñas y niños al pasar de ser meros objetos pasivos a ser sujetos protagónicos en el territorio repercute positivamente en su bienestar y desarrollo educativo.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Mediante este trabajo de tesis doctoral nos proponemos responder a las siguientes preguntas ¿Cómo puede el espacio de aprendizaje Laboragune integrar su propuesta educativa en la comunidad? ¿Cómo repercute la composición urbanística de las ciudades en la propuesta educativa y su relación con con la comunidad? ¿Qué factores pueden influir en la transformación de las relaciones con la comunidad?

Objetivos Generales:

Analizar qué implicaciones tiene en el desarrollo educativo de la infancia los modos de integración del espacio de aprendizaje Laboragune en la comunidad.

Objetivos Específicos:

1. Detectar los factores que pueden ayudar o entorpecer el desarrollo del proyecto en la comunidad de Laboragune.
2. Analizar la composición urbanística de la ciudad y sus implicaciones en el desarrollo de la propuesta educativo del Laboragune.
3. Analizar la composición territorial espacial y sus implicaciones en el desarrollo de la comunidad.
4. Desvelar las implicaciones que tienen en el desarrollo de la infancia y de la comunidad esta nueva propuesta pedagógica.

METODOLOGÍA

Diseño:

La metodología utilizada es cualitativa con el método de estudio de caso (Stake, 1998, 2007) como modo de analizar y profundizar en una realidad educativa concreta. Para ello, se utilizarán las siguientes técnicas: observación participante, entrevistas en profundidad, grupos de discusión y mapeo colectivo. La utilización conjunta de estas técnicas nos permitirá acercarnos en profundidad al objeto de estudio.

La observación participante nos permite producir datos sin dejar de interactuar con las personas que participan del proyecto (Gordo & Serrano, 2008). Si bien es cierto que desde el mundo de la sociología se ha criticado el excesivo acercamiento respecto al objeto de estudio, hoy en día no son pocas las voces que defienden las posibilidades que tiene esta técnica y subrayan la importancia de los marcos de confianza que se generan (Guash, 2002).

Mediante las entrevistas en profundidad recibiremos información privada de los sujetos, desde inquietudes más personales hasta percepciones más generales del tema de estudio. Para ello intentaremos generar las condiciones necesarias para garantizar un buen clima en la entrevista y de esta manera, la información que nos traslade el sujeto de estudio sea significativa; de ahí

la importancia de crear un clima distendido que asegure una conversación fluida (Gutiérrez y Delgado, 1995).

Otra técnica cualitativa que se utilizara serán los grupos de discusión. Estos nos permiten conocer los puntos de acuerdo o desacuerdo de las personas participantes respecto a los temas de debate. Es un instrumento que produce discurso y sirve para contrarrestar las diferentes ideas que se pueden generar durante el debate. A la hora de elaborar los grupos de discusión se tendrán en cuentas las diferentes personas que participan en el proyecto, creando grupos específicos para las personas de menor edad, así como, grupos de discusión mixtos en los cuales también participen personas de la comunidad. Debemos asegurar una participación simétrica y no excluyente (Berganza y Ruiz, 2005).

Por último, para profundizar la mirada sobre el territorio, reflexionar y transformar utilizaremos la técnica de mapeo colectivo. El mapeo colectivo es una herramienta creativa de construcción colectiva y horizontal donde los saberes de las personas se sintetizan en un mapa (Risler y Ares, 2013). “Está pensado como una instancia de construcción colectiva y participación abierta, permitiendo el conocimiento crítico de diversas realidades a partir de la memoria cotidiana y los saberes no especializados” (Iconoclasista, sf, pag. 3). Esta técnica permite la participación de toda la comunidad en sus diferentes franjas de edad.

Grupos informantes:

Dependiendo de las técnicas a utilizar contaremos con diferentes informantes que nos ayuden, participen y faciliten el proceso de producción de datos. Como hemos comentados anteriormente, utilizaremos 4 técnicas diferentes: observación participante, entrevistas en profundidad, grupos de discusión y mapeo colectivo. La observación participante se llevará a cabo durante tres meses, que se acordarán con los responsables del Laboragune. En cuanto a las entrevistas en profundidad, se prevé realizar 20 entrevistas a familias, profesionales y agentes comunitarios. Por otro lado, se realizarán 2 grupos de discusión con estudiantes utilizando, por ser de Educación primaria, para su expresión la presentación de dibujos que les ayuden a hablar de la temática. También se realizarán 2 grupos de discusión con profesionales, familias y otros agentes sociales. Por último se realizarán, 3 sesiones de mapeo colectivo, cada sesión contara con 10 personas (familia, profesionales, agentes comunitarios, niñas y niños).

Instrumentación y estrategias de análisis de datos:

Toda la información se grabará y transcribirá y se utilizará el Programa NVIVO11 para el análisis cualitativo (Valdemoros, Ponce de León y Sanz, 2011). Análisis que se realizará construyendo un sistema categorial de modo emergente, siguiendo un proceso analítico inductivo. Esta opción permite integrar a las diferentes realidades que surgen en el entorno de manera dinámica, flexible y siempre abierta a cualquier modificación. Es decir, no es un sistema categorial predeterminado, es un sistema categorial que se construirá observando, escuchando y aprendiendo de las diferentes realidades que surjan (Pérez Serrano, 1994).

Para garantizar la calidad de la investigación, utilizaremos triangulación de técnicas y de

sujetos. Ello nos permite, contrastar cómo afecta el desarrollo urbanístico en el proyecto educativo, y conocer a través de diferentes fuentes las interrelaciones que surgen entre el espacio educativo, sus participantes y la comunidad, estableciendo los cimientos para su posible transformación. Además utilizaremos la persistencia en la observación, el contraste teórico, la adecuación referencial, todo ello para garantizar la credibilidad, confirmabilidad, transferibilidad y dependencia de la investigación desarrollada.

En relación a los aspectos éticos del proyecto, se tomará como referencia las bases éticas que la UPV/EHU para la realización de investigaciones con seres humanos desarrolladas por el Comité de ética. En este proyecto, dado que trabajamos con infancia, que es considerada como vulnerable por la propia Declaración de los Derechos del Niño, consideramos importantes los siguientes: la ponderación de beneficios/riesgos a la hora de determinar las acciones de investigación, teniendo en cuenta siempre el interés superior del niño y la niña; selección equitativa de los sujetos con especial atención al proceso de reclutamiento: protección de los grupos vulnerables, que puede implicar no solo a la infancia, sino a sus familias; respeto a la autonomía y voluntariedad (consentimiento informado y derecho del sujeto participante a la información); protección de datos personales y deber de confidencialidad y no discriminación.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

Estando todavía la investigación en proceso preliminar y sin habernos adentrado en el proceso metodológico, tan solo en su diseño, en este apartado se van a exponer los posibles resultados de la investigación teniendo en cuenta los primeros contactos realizados con los agentes implicados. Es decir, los posibles resultados que se trasladan en este apartado se basan en las diferentes conversaciones que se han mantenido sobre la investigación, por lo tanto es un sencillo acercamiento a la realidad social del pueblo.

- Por un lado, nos encontramos con la realidad del municipio de Leioa. Un municipio que en las últimas décadas ha crecido de manera considerable, ha triplicado su población desde 1970 hasta la fecha. Hoy el día el municipio cuenta con 29.794 habitantes. Se encuentra situado dentro del área de influencia de la Capital de Vizcaya lo cual a propicia un crecimiento progresivo constantes de habitantes.
- Es por ello, que las personas con las que hemos tenido contacto, incidan que el crecimiento demográfico que ha vivido Leioa en las últimas décadas influye en innumerables aspectos. Por un lado, observan que el municipio ha adquirido un carácter meramente residencial. Las personas que habitan el municipio prácticamente no hacen vida en él, lo cual ha convertido a Leioa en un municipio dormitorio.
- Además, inciden en la división geográfica producida por la autovía que conecta la comarca de Uribe Kosta con el gran Bilbao que transcurre por el medio del municipio. Esta autovía divide el municipio y aumentado de manera considerable el tráfico de coches en todo el

municipio. Otros dos factores que influyen en el tráfico automovilístico, son la Universidad del País Vasco y el centro comercial de Artea, situada en el extrarradio del municipio.

- Unido con lo anterior y a la composición urbanística del municipio plantean que la falta de zonas lúdicas para las personas tanto adultas como de menor edad, la falta de calles peatonalizadas y zonas verdes en el centro del municipio. Y observan con preocupación el proyecto de tranvía que uniría el metro con la Universidad.

- En cuanto al Espacio de Aprendizaje Laboragune, los diferentes agentes que lo componen, ven que cumple las características para el desarrollo educativo de sus usuarios, pero inciden que el proyecto trasciende el espacio físico del Laboragune. Observan con preocupación la implicación que tienen en el desarrollo educativo del proyecto los aspectos anteriormente señalados, pero son optimistas dado que el municipio de Leioa forma parte de la red de “ciudad de los niños”.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

- Teniendo en cuenta los posibles resultados obtenidos podemos sacar diferentes conclusiones y de esta manera poder corroborar si los objetivos de esta investigación pueden cumplirse o no.

- Por un lado, hemos observado el rápido desarrollo demográfico que ha sufrido Leioa es un factor determinante en la no construcción de una comunidad con arraigo (Harvey, 2007) y lazos sólidos de relaciones. La función de municipio dormitorio que cumple Leioa es un obstáculo en el desarrollo comunitario y educativo del proyecto Laboragune. Además, por norma general, las relaciones en este tipo de pueblos son más líquidas (Bauman, 2007). Lo que diferentes autores catalogan como ciudad postmoderna (Giordano, 2015), la “postmetropolis” de Edward Soja (2000) o la “soft city” de Jonathan Raban (2008) o lo que también se denomina la “no ciudad”

- En cuanto a la composición territorial del municipio, hemos detectados posibles factores que inciden de manera negativa en el desarrollo de la propuesta del Laboragune y en el desarrollo de la comunidad. Así como, el tráfico automovilístico o el futuro proyecto de tranvía. Lo cual también afecta, en el desarrollo de una ciudad más sostenible en la cual las personas más vulnerables pueden desarrollar su proyecto de vida de manera íntegra y respetuosa (Tonucci, 1991). Es decir, aquellas personas que han optado por la desescolarización dentro de la propuesta educativa del Laboragune puedan desarrollar su formación educativa de manera íntegra mediante la interacción con la comunidad.

- En contraposición, propuesta educativa del Laboragune favorece el desarrollo educativo de la comunidad. Pero para poder desarrollar la propuesta pedagógica de manera íntegra, es importante que las relaciones y las formas de convivir se den en interacción con el territorio (Tonucci, 1991). Es decir, que si bien el Laboragune establece los cimientos, la

composición espacial exterior no ayuda. Pero se detecta como un factor positivo, de esperanza, que el municipio de Leio esté integrada dentro de la red “ciudad de los niños”.

- Se puede decir que este primer acercamiento a la realidad nos permite comenzar los contactos para detectar personas relevantes en la comunidad y poder trabajar con ellas. Aun así, los interrogantes abren múltiples posibilidades, con objeto de profundizar se debería de analizar otros factores utilizando las herramientas metodológicas anteriormente expuestas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Berganza, M. R., & Ruiz, J. A. (2005). *Investigar en comunicación*. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Delgado, J. M., y Gutierrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Goodman, P. (1966). *Compulsory Miseducation*. New York, Estados Unidos: Vintage Books.
- Giordano, C. (2015). La no-ciudad posmoderna en " El Jardí del Set Crepuscles" de Miquel de Palol. *Ángulo Recto. Revista de estudios sobre la ciudad como espacio plural*, 7(2), 5-18.
- Gordo, Á. y Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Guash, O. (2002). *Observación participante*. Madrid, España: Centro de Investigación Sociológico.
- Harvey, D. (2007). *Espacios del capital. Hacia una geografía crítica*. Madrid, España: Akal.
- Holt, J. (1976). *Libertad y algo más ¿hacia la desescolarización de la sociedad?*. Buenos Aires, Argentina: Editorial el Ateneo.
- Iconoclasista (sf). *Herramienta de profundización y transformación social, mapeo colectivo*. Buenos Aires, Argentina.
- Igelmo Zaldivar, J. (2012). Las teorías de la desescolarización; cuarenta años de perspectiva histórica. *Social and Education History*, 1(1). 28-57.
- Illich, I. (2006). *La sociedad desescolarizada*. México D.F, México: Editorial Brulot.
- Kahn, R. (2010). *Critical Pedagogy, Ecoliteracy & Planetary Crisis*. New York, Estados Unidos: Peter Lang Publishing.
- Pastor, E., y Román, J. M. (1975) El movimiento de la ‘Educación liberadora’. *Cuadernos de*

Pedagogía, 5. 32-34.

- Pérez Serrano, G. (1994b). Investigación cualitativa. *Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid, España: La Muralla.
- Raban, J. (2008). *Soft city*. Pan Macmillan.
- Reimer, E. (1976). *La escuela ha muerto*. Buenos Aires, Argentina: Barral Corregidor Editores.
- Risler, J., y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limon.
- Sbert, J. M. (2009). *Epimeteo, Iván Illich y el sendero de la sabiduría*. México D.F, México: Ediciones Sin Nombre.
- Sicilia, J. (2008). "Prefacio". En Illich, I. (2008: 13-37) *Iván Illich Obras Reunidas Vol. II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Soja, E. (2000). *Postmetropolis, Critical Studies of Cities and Regions*. Oxford, Inglaterra: Blackwell Publishers.
- Stake, R.E. (2007, 1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños*. Barcelona, España: Grao.
- Valdemoros, M.A., Ponce de Leon, A., & Sanz, E. (2011). Fundamentos en el manejo del Nvivo9 como herramienta al servicio de estudios cualitativos. *Contextos Educativos*,14, 11-29.

UTILIZACIÓN DE LA HERRAMIENTA *EPORTFOLIO* EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE¹³

MARTÍNEZ DE LA MUELA, Alicia

Universidad Complutense de Madrid (UCM)

Madrid (España)

alimar08@ucm.es

Resumen

Las tendencias de innovación educativa están suponiendo cambios en el desempeño de los profesores. Las estrategias que los procesos de innovación están llevando los centros educativos, conciben “la formación como una actividad reflexiva” (Fernández, 2009, p.40). El presente estudio se centra en el desarrollo profesional docente, tomando como objetivo facilitar el uso de una herramienta que conjuga enseñanza, aprendizaje y evaluación, el *eportfolio*. Se parte de un programa de formación, dirigido a profesores y directores de centros concertados españoles, inmersos en procesos de cambio. El uso del *eportfolio* supone un proceso reflexivo de su formación, facilitando su transferencia al aula. En este estudio, se presenta el instrumento utilizado para la recogida de datos sobre competencias genéricas y utilidad del *eportfolio*. Se prevee su utilidad para el desarrollo profesional mejorando el logro de la competencia de autonomía, pensamiento crítico, trabajo en equipo y competencia reflexiva, característica principal de la herramienta, así como algunas de las limitaciones surgidas durante la investigación.

Abstract

The trends of educational innovation are provoking changes in teachers' performance. The

¹³ Este trabajo se ha realizado gracias al Departamento de Innovación Pedagógica de Escuelas Católicas, organizador del programa “Profesores en acción” y al equipo de investigación de UNIR “Educación Personalizada en la Era Digital” (EPEDIG). Esta actividad ha sido parcialmente financiada por UNIR Research (<http://research.unir.net>), Universidad Internacional de la Rioja (UNIR, <http://www.unir.net>), dentro del Plan Propio de Investigación, Desarrollo e Innovación [2016- 2017].

strategies that these innovation processes are taking to educational centers conceive "training as a reflexive activity" (Fernández, 2009, p.40). The present study focuses on professional teacher development, aiming to facilitate the use of the e-portfolio, a tool that combines teaching, learning and evaluation.

The base of the study is a national training program for teachers and directors, that belong to chartered schools and are under educational processes of change. The use of e-portfolio is a reflexive process that facilitates the transference of their learnings into the classroom. This study presents the validated instrument of data collection on generic competences and the utility of the e-portfolio. It is expected to be useful for professional development and the achievement of competencies, mainly the reflexive one. During the research some limitations and proposals of action have also emerged and have been taken under consideration.

Palabras clave

Eportfolio, formación docente, desarrollo profesional docente, competencias, reflexión

Keywords

Eportfolio, Teacher training, professional teacher development, skills, reflection

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Las principales demandas que los cambios sociales plantean a los sistemas educativos, surgen de la necesidad de capacitar a los ciudadanos en una sociedad más diversa, y de formar competencias como la autonomía y fomentar la coexistencia con las tecnologías (De Vollmer, 1994), lo que exige un profesorado más competente, en un entorno educativo mucho más dinámico y diverso. La innovación entra a las aulas, "con la intención de mejorar o incrementar la eficacia de la enseñanza a fin de promover aprendizajes más significativos" (Rodrigues y Rodríguez-Illera, 2014, p. 56). En esta línea se pone de manifiesto la redefinición de un modelo de formación docente donde se conciba "el desarrollo profesional como una herramienta imprescindible para la mejora escolar y profesional" (Marcelo, 2009, p. 119). El cambio se relaciona directamente con las competencias claves relacionadas con el desarrollo profesional, donde los profesionales de la educación "revisan, renuevan y desarrollan su compromiso como agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza y mediante los cuales adquieren y desarrollan conocimientos, habilidades e inteligencia emocional" (Day, 1999, p.4). Perrenoud (2004) entiende por competencia, la capacidad de movilizar varios procesos cognitivos, identificando diez competencias esenciales que presentan otra perspectiva en la formación continua del profesorado. La formación docente tendría que tener en cuenta que los profesores puedan aprender de la experiencia y dirigir su propio desarrollo profesional, siendo reflexivo e investigador de su práctica, promoviendo aprendizaje colaborativo y la

cooperación entre escuelas y estableciendo modelos de enseñanza acordes a la formación (Korthagen, 2011).

Desde esta perspectiva, es necesario capacitar al profesorado de herramientas que apoyen la reflexión de su práctica para la mejora. El portfolio puede ser una herramienta que facilite el proceso de aprendizaje (Barret, 2009). Barberá (2008, p.12), define *eportfolio* como “un sistema digital que permite a los usuarios documentar competencias, eventos, planes o productos que son relevantes para ellos, así como dejar su evolución a lo largo del tiempo elegido”. Su finalidad principal es reunir trabajos que permitan el seguimiento y la evaluación del proceso de aprendizaje en el logro de resultados deseados (Rey y Escalera, 2011). Esta herramienta para la orientación formativa “se diseña para que el profesor en ejercicio reflexione críticamente sobre su trabajo, para que tome conciencia de sus logros y de sus intereses, de sus teorías, sus realizaciones y sus expectativas” (Lemini, 2013, p. 65). Contribuye a ayudar a la reflexión sobre lo que se hace, por qué se hace y cómo se hace, facilitar la observación de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y ayudar a ser más consciente de ello, permitiendo compartir conocimiento (Cano e Imbernón, 2003).

Esta tesis centra su foco de atención en el impacto que el *eportfolio* tiene en el desarrollo de las de las competencias claves en la formación docente: aprendizaje autónomo (competencia sistémica), trabajo en equipo (competencia interpersonal) y práctica reflexiva y crítica (competencias instrumentales), necesarias para un adecuado desarrollo profesional.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Son muchas las experiencias con el uso del portfolio en educación (Bernal Arraiz, Sabirón, Bueno, Cortés y Escudero, 2006; Lirola, 2008; Barberá, Gewerc, y Rodríguez-Illera, 2009; Cabero, López y Llorente, 2012; Estelles-Miguel, Barbera y Dema, 2013; Rubio y Galván, 2013) principalmente en la etapa universitaria, donde el profesorado utiliza el portfolio como seguimiento del aprendizaje de los estudiantes y como instrumento de evaluación. Pero son escasos los estudios realizados en las etapas obligatorias y menos, la utilización del *eportfolio* como herramienta de desarrollo profesional, cuando esta variable es clave e incide directamente en la calidad de los aprendizajes del alumno (Barceló, López y Camilli, 2012), un ámbito de estudio es la evaluación de la formación continua de profesores y directores en ejercicio en etapas obligatorias. La formación durante el ejercicio de su función docente, debe ser objeto de estudio, así como la profesionalización de los directores de centros educativos que reclaman una mayor formación, con procesos de evaluación y formación continua de su tarea (Marina, Pellicer y Manso, 2015). El *eportfolio* permite reflexionar sobre la práctica “como una herramienta de autoevaluación, integrándola en un proceso de evaluación permanente, orientada a enriquecer el trabajo del profesorado” (Gómez, 2008, p.274).

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La utilización del *eportfolio* tiene un efecto positivo en el desarrollo profesional docente, relacionado directamente con las competencias genéricas de reflexión, autonomía, trabajo en equipo y razonamiento crítico e, indirectamente, con la eficacia docente.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo principal es integrar el *eportfolio* como un instrumento de enseñanza, aprendizaje y evaluación para la formación continua de docentes y directores en ejercicio de etapas no universitarias, favoreciendo el desarrollo de competencias genéricas (competencia reflexiva, de autonomía, trabajo en equipo y razonamiento crítico) que incidan en su eficacia profesional. Así mismo, se analiza la competencia digital para la elaboración y desarrollo de contenidos web.

METODOLOGÍA

Se plantea un modelo de formación dirigido al desarrollo profesional docente. Fernández-Fernández, Arias-Blanco, Fernández-Alonso, Burguera-Condon y Fernández-Raigoso (2016) indican que el profesional reflexivo debe adaptarse a un modelo investigador y activo, estar organizado en red en torno a proyectos formativos vinculados al centro o a la materia docente. El estudio con la herramienta *eportfolio* se ha desarrollado en un ámbito de formación para centros educativos concertados inmersos en procesos de cambio e innovación educativa. El programa "*Profesores en acción*" lleva asociado la realización de un curso online, donde los participantes construyen el *eportfolio* en base a los contenidos del curso y el feedback de los tutores expertos. Se realiza un trabajo de investigación, analizando las ventajas y limitaciones de la herramienta, según los comentarios de los participantes, así como un análisis de la competencia digital.

La muestra tiene un carácter incidental, se ha construido conforme a la matriculación de los participantes en el programa de formación "*Profesores en acción*". Está integrada por un total de 306 personas (profesores y directores de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato), de los cuales 151 pertenecen a la primera promoción (curso 2014-2015) y 155 a la segunda promoción (curso 2015-2016). Los participantes de la muestra pertenecen a centros de titularidad privada-concertada, con representación de 15 Comunidades Autónomas. El tipo de diseño es cuasi-experimental con dos tratamientos, pretest y posttest (tiempo 1 y tiempo 2).

Instrumentos

La competencia digital para el curso de *eportfolio* se mide a través de un cuestionario online construido *ad hoc*. Para su elaboración se toma como referencia el Marco Común de

Competencia Digital Docente (INTEF, 2013). Se elabora un segundo cuestionario *ad hoc* para la medida de las competencias genéricas y utilidad del *eportfolio*. Este instrumento se utiliza para la recogida de datos del pretest y postest.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

El enfoque de análisis de datos cuantitativo y cualitativo, incluyendo análisis de propiedades métricas, análisis descriptivos, factoriales y de contraste. Todos los análisis estadísticos se realizan con el programa SPSS. Los resultados que se muestran en este trabajo son los referidos a la validación del cuestionario de recogida de datos “Competencias genéricas y utilidad del *eportfolio*”.

Validación del cuestionario “Competencias genéricas y utilidad del *portfolio*”

La validación del cuestionario se realizó con por ocho jueces expertos en medida, competencias o evaluación, vinculados a Facultades de Educación. Los jueces valoraron tres aspectos: validez, claridad y relevancia en una escala Likert de 1 a 6 (siendo uno, nada relevante y seis, totalmente relevante). También se tuvieron en cuenta las observaciones y valoraciones añadidas por los jueces para la mejora de la redacción. En cuanto al formato incluye: preguntas de escala tipo Likert, destinadas a medir el grado de intensidad respecto de una variable. Se elaboran 37 ítems en una escala tipo Likert de 6 puntos (nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces, bastantes veces y siempre). Y una pregunta abierta sobre la definición de *eportfolio*.

La tabla 3 muestra los resultados del índice de concordancia de W de Kendall, utilizado para conocer el grado de asociación entre k conjuntos de rangos (Siegel y Castellan, 1995).

Tabla 3. Valoración del índice de concordancia.

Criterio	Valor	p-valor
Validez	.261	.019
Claridad	.259	.021
Relevancia	.202	.184

Un $p < .05$ indica que hay concordancia significativa entre los rangos asignados por los jueces en validez y claridad. Sin embargo, no ha sucedido lo mismo en cuanto a la relevancia en la que no se observa concordancia entre los jueces; para justificar este hecho, calculamos el coeficiente de variación para valorar la variabilidad de cada uno de los ítems. Una vez obtenido el resultado se reformularon algunos de los ítems y se añadió uno más (ítem nº 25). La versión final del cuestionario se compone de 38 ítems. El coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach es de .916.

Resultados esperados

Tras el análisis de los datos recogidos durante la elaboración del *eportfolio*, en la primera promoción se observaron limitaciones en su realización que motivaron cambios metodológicos en la segunda promoción con el objetivo de mejorar el desarrollo de las competencias de reflexión, autonomía, pensamiento crítico y trabajo en equipo de las que parten (pretest). Tras la elaboración del *eportfolio*, controlando la puntuación de las competencias en el pretest. Además, se espera encontrar una percepción positiva sobre la utilidad del *eportfolio* para su desarrollo profesional en los docentes y directores de la muestras. Los resultados permitirán describir un modelo formativo en competencias que integre el uso del *eportfolio* dirigido a mejorar la eficacia docente.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El desarrollo profesional docente debe permitir a los profesores ajustarse a las necesidades personales que vayan encontrando en su práctica diaria y unirlos a experiencias formales de formación profesional relacionadas con el contexto escolar para que impacte en las prácticas pedagógicas (Gómez, 2008). La revisión de la literatura muestra experiencias en el uso del *eportfolio* en educación y la necesidad de valorar el aprendizaje por competencias, tendencia que se extiende a la educación superior y la formación docente (Arbesú y Díaz-Barriga, 2014), objeto de estudio de la presente investigación. Se intenta demostrar que el *eportfolio* facilita el ser consciente del proceso de aprendizaje y el uso de competencias de reflexión, autonomía, trabajo en equipo y pensamiento crítico, además de la competencia digital debido a la elaboración en ese formato.

De acuerdo al objetivo presentado en esta investigación, los primeros resultados encontrados muestran que el *eportfolio* parece mejorar la competencia reflexiva de docentes y directivos, quienes la reciben como una herramienta de autoevaluación (Gómez, 2008). No obstante, surgen limitaciones en la utilización del *eportfolio* (Barberà, 2005): a) falta de cultura reflexiva, nada o poco extendida en el sistema educativo que se centra, principalmente, en trabajar la cantidad de contenidos más que en su proceso; b) desconocimiento de la herramienta, lo que hace que se generen inseguridades y, a menudo, la necesidad continua de feedback de su trabajo; c) un gasto excesivo de tiempo, debido a su alta personalización; d) la evaluación final hace que los criterios tengan que diseñarse de manera consensuada y, por último, e) los conocimientos informáticos juegan un papel decisivo a la hora de la realización de un portfolio digital. En este sentido, se plantean como cuestiones claves: el uso del *eportfolio* es la mejor herramienta para la mejora del desarrollo profesional de docentes y directivos en ejercicio, la mejora de la percepción de sus competencias reflexiva y crítica, autónoma y trabajo en equipo, así como el estudio de las ventajas y limitaciones que el *eportfolio* supone en la formación, para promover un herramienta adecuada a su eficacia docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arbesú, M.I. y Díaz-Barriga, F. (2014). *Portafolio docente: fundamentos, modelos y experiencias*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del eportfolio. *Revista Educere*, 9(31), 497-503.
- Barberá, E., Gewerc, A. y Rodríguez Illera, J. L. (2009). Portafolios electrónicos y educación superior en España: Situación y tendencias. *Red U - Revista de Docencia Universitaria*. Número monográfico III. Portafolios electrónicos y educación superior en España en (coedición con RED).
- Barberá, E. (2008). *El estilo e-portafolio*. Barcelona: UOC.
- Barceló, M.L., López, E. y Camilli, C. (2012). Análisis de las competencias genéricas del docente de educación primaria. Estudio de caso. En Nieto, E., Callejas, A.I. y Jerez, O (Coords.), *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente*. Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha.
- Barret, H. (2009). Balancing 2 Faces of ePortfolios. Recuperado 9 de febrero de 2017, de <http://electronicportfolios.org/balance/>.
- Bernal, J. L., Arraiz, A., Sabirón, F., Bueno, C., Cortés, M. P. A. y Escudero, T. (2006). El Portafolio-Etnográfico de evaluación de competencias: alternativa a la evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Anuario de pedagogía*, 8, 11-34.
- Cabero, J., López, E. y Llorente, M. del C. (2012). E-Portafolio universitario como instrumento didáctico 2.0 para la reflexión, evaluación e investigación de la práctica educativa en el espacio europeo de educación superior. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 3(4), 27-46.
- Cano, E. e Imbernón, F. (2003). La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 47, 43-51.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Psychology Press.
- De Vollmer, M. I. A. (1994). Nuevas demandas a la educación ya la institución escolar, y la profesionalización de los docentes. *Revista Iberoamericana de educación*, 5, 11-43.
- Estelles-Miguel, S. E., Barbera, T. B. y Dema, C. M. (2013). Aplicación del portafolio grupal en la asignatura de Dirección de Producción y Logística: resultados de una prueba piloto. *Educade: revista de educación en contabilidad, finanzas y administración de empresas*, 4, 124-138.
- Fernández-Fernández, S., Arias-Blanco, J.-M., Fernández-Alonso, R., Burguera-Condon, J. y Fernández-Raigoso, M. (2016). Pensamiento reflexivo e investigador en Educación.

- Aspectos a tener en cuenta en la formación del profesorado. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2).
- Fernández, E. (2009). Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional. *REIFOP*, 12(3), 39-57.
- Gómez, V. (2008). La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio. *Revista Pensamiento Educativo*, 43, 271-283.
- INTEF (2013). Marco común de competencia digital docente. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://bit.ly/1dX2jix>.
- Korthagen, F. A. (2011). Principios para una formación eficaz. *Cuadernos de pedagogía*, 417, 56-59.
- Lirola, M. M. (2008). La importancia de los nuevos modos de evaluación en el EEES: una aproximación a las ventajas del uso del portafolio. Recuperado de <http://bit.ly/2pyuTkt>.
- Lemini, M. A. R. (2013). El caso de un portafolio electrónico docente: Formación, actividad reflexiva y formación social. *Perspectiva educacional*, 52(2), 60-8.
- Marcelo, C (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente. 119-127. En *Aprendizaje y desarrollo profesional*. Vélaz, C., y Vaillant, D. (2009). OEI – Fundación Santillana.
- Marina, J.A., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). Libro blanco de la profesionalización docente y su entorno escolar. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte (MECD). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libro-blanco/libro-blanco-profesion-docente.pdf>.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rey, E. y Escalera, Á. M. (2011). El portafolio digital un nuevo instrumento de evaluación. *DIM: Didáctica, innovación y multimedia*, 21, 1-10.
- Rodrigues, R. y Rodríguez-Illera, J. L. (2014). El portafolio digital como soporte de la práctica reflexiva en la formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65, 149-160.
- Rubio, M. J. y Galván, C. G. (2013). Portafolios digitales para el desarrollo de competencias transversales. Aportaciones principales de los estudios con Carpeta Digital en el marco del grupo de investigación Ensenyament i Aprenentatge Virtual. *Digital Education Review*, 0(24), 53-68.
- Siegel, S. y Castellan, N. J. (1995). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. México(DF): Ed. Trillas.

Mesa 6. Orientación y valores



EL ESTUDIO DE MUSEOS INTERNACIONALES DE LA MEMORIA Y DE LOS DERECHOS HUMANOS COMO REFERENCIA PARA LA CREACIÓN DE UN PROYECTO MUSEÍSTICO EN ESPAÑA

BARREIRO MARIÑO, Manuel

Universidad Autónoma de Madrid

Santiago de Compostela (España)

manolobarreirojr@gmail.com

Resumen

En un contexto actual marcado por la permanente situación de conflicto que se vive a través de las numerosas guerras y actos de terrorismo que tienen lugar a diario en el mundo, la vulneración de los Derechos Humanos se produce de manera cotidiana. Una de las principales causas de la reiterada violación de Derechos Humanos es la falta de concienciación de la sociedad en materia de Derechos Humanos; lo que a su vez se debe a la escasa presencia que tiene la enseñanza en Derechos Humanos dentro del sistema educativo a nivel mundial, no siendo España una excepción de ello. Es en este contexto donde surge la figura del Museo de Historia como educador social capaz de inculcar en la ciudadanía una conciencia política fuerte que defienda valores democráticos y luche por un mundo más justo; tomando así este estudio como referencia los museos internacionales, para la creación de un proyecto museístico que ponga fin a la inexistencia de museos en España que se dediquen a la enseñanza de Derechos Humanos.

Abstract

In a current context marked by the permanent situation of conflict that is lived through the numerous wars and acts of terrorism that take place every day in the world we live, the violation of Human Rights occurs in a daily way. This repeated violation of Human Rights has among one of its main causes the lack of awareness of society in the field of Human Rights; which, in turn, is due to the scarce presence of Human Rights education within the education system worldwide and Spain is no exception. Therefore, this is the context in which the figure of the Museum of History must arise, due to its suitability as a social educator capable of instilling in the citizens a strong political conscience that defends democratic values and fights

for a fairer world. This way, the current study will take as a reference international museums in order to create a museum project which puts an end to the inexistence in Spain of museums dedicated to the teaching of Human Rights.

Palabras clave

Didáctica del museo, educación para los derechos humanos, investigación cualitativa, estudio de casos.

Keywords

Museum Education, Human Rights Education, qualitative research, case study.

INTRODUCCIÓN

El estudio de museos internacionales de la memoria y de los Derechos Humanos como referencia para la creación de un proyecto museístico en España forma parte de uno de los pilares fundamentales de mi proyecto de tesis, “La Enseñanza de Derechos Humanos a través de los museos de Historia en España”; sin él es imposible entender el origen y motivos que me han llevado a iniciar esta investigación. A su vez, “La Enseñanza de Derechos Humanos a través de los museos de Historia en España”, como tesis, no puede ser entendida sin hacer referencia al contexto actual en el que se pretende desarrollar dicha investigación. Este contexto actual se caracteriza por permanecer en una constante situación de conflicto, que trae consigo, entre otras muchas consecuencias, el incumplimiento y elusión de los Derechos Humanos (en adelante me referiré a ellos como DDHH). Siendo el desconocimiento y la falta de consciencia sobre los DDHH y la labor que desempeñan, o al menos deberían desempeñar, uno de los principales motivos por lo que se producen estas continuas violaciones de los DDHH. Ante este desconocimiento general por parte de la sociedad, tanto nacional como internacional, la educación debe ayudar a la comprensión de los DDHH y de su utilidad con el objeto de poner fin a esta grave situación. Es por ello función esencial de la educación evitar que los DDHH se conviertan en simples conceptos abstractos y establecer un vínculo diario entre ellos y la vida diaria de los individuos (Moriarty, 2004).

Esta investigación aborda la educación en DDHH desde la perspectiva de las Ciencias Sociales, y más particularmente desde la Historia, consciente de que la Historia, y por tanto la educación en Historia, tiene la capacidad, y por tanto la responsabilidad, de promover un discurso destinado a la creación de una identidad común en la sociedad, basada en la tolerancia y la persecución del bien general; es decir, promover una cultura de paz (Korostelina, 2013). Pues desde la enseñanza de la historia se consiguen desarrollar habilidades tales como la manifestación del juicio crítico; y la formulación, comunicación y defensa de opiniones personales, con la capacidad para argumentar y reflexionar con actitudes de responsabilidad y

compromiso con el entorno, y con la aptitud para desarrollar un papel activo en la mejora de la sociedad (Milos y Pemjean, 2007).

Es en este contexto donde surge la figura del museo dentro de esta investigación como nexo entre dos conceptos como son la educación en DDHH y la Historia. Este hecho tiene su principal motivo en los constantes cambios que se llevan produciendo alrededor del museo, como institución cultural, desde las últimas décadas del siglo XX, sobre todo. Los museos han ido abandonando su tradicional papel de meros transmisores de culturas, para actualmente convertirse no solo en foros de discusión y debate sino también en actores, tomando la adopción de medidas sobre cuestiones sociales importantes. El nuevo rol de los museos les transforma en educadores sociales, a tener muy en cuenta por ser ahora espacios que animan a la participación social y crean espacios de reflexión crítica, teniendo como principal objetivo formar una conciencia política fuerte que defienda valores democráticos y construya ciudadanía (Mora, 2013). Son muestra de ello los museos dedicados a la memoria, los cuales superan la supuesta relación antagónica entre la Historia y la Memoria y responden a las necesidades de la comunidad proporcionando una visión del pasado siempre ligada a la problematización del presente (Brodsky, 2015). Es por ello, ante la inexistencia de museos de este tipo en España, objeto de esta contribución centrar la atención en el proceso de estudio de museos internacionales de la memoria y los DDHH, como una de los principales pilares en que se basa esta tesis, para así explicar al público de manera concisa y detallada en que va a consistir una parte fundamental de mi investigación.

METODOLOGÍA

El diseño metodológico más adecuado para lograr alcanzar el objeto de esta tesis es el de la Investigación Cualitativa. La investigación cualitativa tiene como objetivo obtener un entendimiento del objeto de investigación lo más profundo posible; esto lo consigue a través de la descripción de las cualidades del fenómeno que se estudia. En concordancia con lo anterior, esta investigación pretende interpretar y comprender, lo más fielmente posible, la competencia y características de los museos de Historia a la hora de abordar la enseñanza de DDHH. En el marco de la investigación cualitativa este plan de investigación establece dos enfoques metodológicos: el estudio de casos y la investigación-acción. El estudio de casos consiste en el conocimiento de la particularidad y complejidad de un caso, con el fin de llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas. Conforme a esto, esta tesis se propone el estudio en profundidad de aquellos museos de Historia, que sean considerados más significativos con respecto al objeto de investigación, dedicados a la educación en DDHH. Siendo el principal motivo de la elección de este enfoque metodológico obtener una descripción y explicación precisas de la labor que desempeñan estos museos en el ámbito de la enseñanza de DDHH, para comprender con la mayor exactitud posible dicho caso y poder así

aplicar de manera fiel los conocimientos adquiridos al segundo enfoque metodológico en cuestión, la investigación-acción. Este segundo enfoque se caracteriza por la indagación introspectiva de una determinada situación social o educativa con el objeto de mejorar la misma. Se establece dicho método de la investigación cualitativa debido a que esta tesis se erige primordialmente como un estudio orientado al cambio. Esto es, dicha investigación se plantea identificar y entender las causas y la realidad que rodea a una concreta situación social como es la falta de concienciación y de conocimiento de la ciudadanía española en el ámbito de los DDHH, con el propósito de diseñar un proyecto educativo vinculado a los museos de Historia que suponga un importante progreso para la, hasta ahora, alarmante situación. Los participantes de esta investigación van a ser los museos de Historia, que sean considerados relevantes para el objeto de estudio, los cuales entre la labor que desempeñen destaque la educación en DDHH. La investigación fijará su atención en una primera etapa en los museos de Historia, educadores en DDHH, a nivel mundial, sin hacer ningún tipo de limitación geográfica. Esto se hará con la intención de ahondar el máximo posible en el entendimiento de la complejidad y realidad que describe a estos determinados museos. En una segunda etapa, la tesis se centrará en los museos de Historia de Europa dedicados a la enseñanza de DDHH, con el objetivo de conocer de manera íntegra las características que definen a aquellos museos que surgen en un contexto político, social y cultural muy similar al de España, ámbito en el que se fija el desarrollo de la investigación. Ejemplo de todo ello, y referencia para esta investigación, son el Museo Memorial de Terezin en República Checa, el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos en Chile y el Yad Vashem en Israel, los cuales han causado desde su inauguración un positivo impacto en su población al lograr promover el inicio de una fuerte sensibilización de una parte, cada vez mayor, de la sociedad hacia la importancia y respeto de los DDHH.

Los instrumentos que se van a emplear en esta investigación son: la observación participante, la entrevista en profundidad y el análisis documental. La observación participante consiste en la introducción del investigador en el contexto del grupo o ente social que investiga, observando y participando en las actividades propias del mismo. Este plan de investigación se propone llevar a cabo la observación participante a través de la realización de estancias por parte del investigador en museos de Historia que eduquen en DDHH. De este modo el investigador se integrará de manera profunda en la realidad que rodea a estos museos para poder captar precisamente esa realidad que transmitirá a la investigación a través de las notas de campo. La elección de este instrumento reside principalmente en la capacidad de este para obtener datos muy valiosos a los que difícilmente se puede acceder sin la presencia del investigador in situ, los cuales resultan fundamentales para una investigación con claros fines de aplicación práctica como lo es esta; estos datos además serán muy válidos a la hora de llevar a cabo el segundo instrumento, la entrevista en profundidad. El segundo instrumento del que se va a valer este estudio es la entrevista en profundidad. La entrevista en profundidad

es una conversación profesional que se mantiene con uno o varios sujetos objetos de la investigación con el fin de obtener información concerniente a la investigación. En el caso particular de esta tesis, dichas entrevistas van ir enfocadas primordialmente a las o los responsables de los departamentos de educación de los Museos de Historia con la finalidad de recaudar testimonios directos del proceso de enseñanza de los DDHH a través de los museos de Historia. Consistirá en una entrevista semiestructurada, es decir que se seguirá un guión previamente planificado pero se estará abierto a la introducción de nuevos temas que puedan surgir durante la entrevista por parte del entrevistado y a la vez también a la realización de nuevas preguntas que pudieran surgir durante la entrevista. La entrevista será individual con el fin de crear un clima de intimidad suficiente que propicie que el entrevistado exprese libremente sus opiniones. Esta será grabada en vídeo con el fin de facilitar el posterior análisis profundo de la información obtenida. Por último, la tesis va a emplear también el análisis documental, el cual se basa en la obtención de las ideas más significativas de un texto. Para ello, solicitaremos a los museos todo documento relativo a sus actividades en educación por los DDHH; véanse archivos escritos, gráficos, etc. A la vez, también revisaremos la información subida a la web oficial de los museos, y los diferentes artículos de prensa y artículos científicos que versen sobre el tema en cuestión. Posteriormente, se irán seleccionando los documentos que resulten más oportunos para alcanzar nuestro objetivo: conocer en profundidad como se desarrolla la educación en DDHH a través de dichos museos y el impacto que esta tiene en el público.

Una vez recogida toda la información se procederá al análisis de datos. El análisis de datos seguirá un proceso específico al tratarse esta de una investigación cualitativa orientada al cambio. El primer paso de este proceso será la codificación y categorización de los datos recopilados previamente. Es decir, clasificar los datos según el significado y el tipo de información que aporten a la tesis. El siguiente paso consistirá en disponer la información, o lo que es lo mismo, ordenar los datos a través del uso de algún formato espacial ordenado; véase como ejemplo el *Atlas.ti*, el cual facilita enormemente la codificación de toda información cualitativa. Posteriormente se validará la información a través de una o varias estrategias de validación. Cabe aclarar que al tratarse de una investigación íntegramente cualitativa no se pueden especificar en este momento ni las estrategias que serán usadas para validar la información pues depende totalmente de los resultados que se vayan obteniendo a lo largo de la investigación.

RESULTADOS

Al no haber acometido aún las estancias no podemos hablar de resultados definitivos de ninguna manera, pero sí podemos hablar de resultados esperados. Los resultados obviamente dependerán siempre del número de estancias que realice, el tiempo que dure cada estancia,

los museos donde realice los estudios, etc; no obstante, se aguarda que la información obtenida constituya la fuente principal para construir un proyecto museístico en España que se dedique a la enseñanza de DDHH a través de la Historia, como disciplina científica que es.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baudet, R. B., (2015). Memoriales, Monumentos, Museos: Memoria, Arte y Educación en los Derechos Humanos. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, (96), 149 - 161. doi: 10.1590/0102-6445149-161/96
- Korostelina, K. (2013). *History Education in the Formation of Social Identity: Toward a Culture of Peace*. New York, Estados Unidos: Palgrave Macmillan US.
- Milos, P., y Pemjean, L. (2007). Evaluación de competencias en la enseñanza de Historia. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales*, (52), 51-62. Recuperado de: http://rubenama.com/historia_unam/Ensenanza_2009_2/evaluacioncompetenciashistoria.pdf
- Mora, Y. (2013). Lugares de Memoria: entre la tensión, la participación y la reflexión. *Panorama*, 7(13), 99-109. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4780112>
- Moriarty, K. (2004). Crear ciudadanos activos en materia de Derechos Humanos. *Tarbiya*, (35), 7-68. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7243>

FASE INICIAL DE IMPLEMENTACIÓN DEL SERVICIO DE MEDIACIÓN ESCOLAR EN CENTRO CONCERTADO: ANÁLISIS DE CONFLICTOS DE UN CURSO DE 3º ESO.

GONZÁLEZ SODIS, José Luis

Universidad de Málaga

Málaga (España)

sodis@uma.es

Resumen

La mediación ha entrado en el sistema educativo con fuerza. El marco legislativo comienza a contemplarla y se han desarrollado nuevas leyes (Código de leyes educativas, BOE, 2016) que promueven esta técnica de resolución de conflictos. El proceso de mediación escolar viene perfectamente pautado y aporta ventajas que contribuyen a promover una educación para la paz y la no violencia que hace partícipes activos a todos los miembros de la comunidad educativa. En mediación escolar, al igual que en cualquier otra área en donde se aplique, los principios son siempre los mismos, voluntariedad, imparcialidad y confidencialidad.

El presente trabajo pretende aportar un breve estudio descriptivo de la fase inicial de implementación, de un servicio de mediación escolar, necesidad o no de implementarlo a partir del análisis de los conflictos, tales como disrupción, violencia verbal entre el alumnado, violencia verbal de alumnado a profesores, exclusión social, violencia física directa y amenazas entre el alumnado, violencia física indirecta, violencia a través de las TICs, violencia del profesorado hacia el alumnado.

Por tratarse de una investigación mixta, utilizaremos datos estadísticos de un cuestionario validado de violencia escolar (CUVE), entrevistas semiestructuradas a profesores, tutores y orientadores e informes disciplinarios al alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Los resultados que vamos obteniendo, nos indican que la mediación escolar entre iguales es un instrumento necesario en el centro y que mejorará la convivencia escolar y promueve al mismo tiempo, la buena gestión de los conflictos.

Abstract

Mediation of conflicts has entered into the education system with force. The legislative framework begins to contemplate it: new laws have been developed (Code of Educational Laws, BOE, 2016) which promote this technique of dispute resolution in the educative systems.

The process of school mediation is perfectly guided and gives advantages which contribute to the promotion of an education for peace and non- violence which make members active in the educational community. In school mediation, as in any other area in which it is applied, the principles are always the same: willingness, impartiality and confidentiality. This recent project wants to provide a brief study of the initial phase of the implementation of a school mediation service, analysis of conflicts such as disruption, verbal violence, exclusion and sensitization. Because it is a mixed investigation, we will use statistical data from validated questionnaire of school violence, semi-structured interviews with teachers, tutors and counselors and disciplinary reports to students of secondary education. The results obtained tell us that the mediation service is a necessary instrument in the center and that it improves school coexistence and promotes the good management of conflicts.

Palabras clave: conflicto, mediación, violencia verbal, disrupción, exclusión.

Keywords: conflict, mediation, verbal violence, disruption, exclusion.

INTRODUCCIÓN

El trabajo en mediación como forma alternativa de abordar los conflictos cuenta con una larga trayectoria en el ámbito educativo. Desde finales de los años ochenta, muchos han sido los centros y equipos de docentes que han puesto en marcha servicios de mediación, implicando en ellos, al alumnado. Los orígenes de la mediación escolar en España hay que situarlos en el País Vasco, donde el Centro de Investigación Guernica GoGoratz decidió en 1993 llevar a cabo un programa de tratamiento de conflictos y de mediación escolar en el Instituto de Formación Profesional Baturrialde de Guernikay, que se inicia en una primera fase durante el curso 1994-1995. En Cataluña, en 1996 comenzaron las primeras experiencias en algunos institutos promovidas por docentes que habían recibido formación en mediación. A partir del curso 2009-2010, se considera obligatoria la mediación escolar en todos los centros docentes de Cataluña, liderando así, la defensa de la mediación escolar en España. En Madrid, en 1997, se imparte el primer curso de formación y en 1998 comienza el programa piloto del que surgiría el manual y material "*Mediación de Conflictos en Instituciones Educativas*", (Torrego, 2013). En los últimos tiempos se ha incrementado la conciencia social sobre los conflictos escolares, especialmente tras algunos sucesos de acoso escolar que han creado una importante alarma social, aspecto nada nuevo, los medios de comunicación informan con relativa frecuencia de nuevos fenómenos de violencia, protagonizados por jóvenes, que han generado gran alarma social (Rojas, 1996). La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, señala que el sistema educativo andaluz se fundamenta, entre otros, en el principio de convivencia como meta y condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado, y como objetivos de la norma destaca la promoción de la cultura de la paz en todos los órdenes de la vida y la búsqueda de fórmulas para prevenir los conflictos y resolver

pacíficamente los que se puedan producir en los centros docentes. La Red Andaluza Escuela: Espacio de Paz, regulada por Orden de 11 de abril de 2011, que integra a centros que se comprometen voluntariamente en la mejora de sus planes de convivencia y la promoción de la cultura de paz. Los centros deberán elaborar unos proyectos que contribuyan a la mejora de la convivencia en los centros educativos, al respeto a la diversidad cultural, racial o de opinión, a la lucha contra las desigualdades de cualquier tipo, a la prevención, detección y tratamiento de la violencia y al desarrollo de programas de mediación. La reforma introducida en la Ley de Protección a la infancia y adolescencia por la Ley 26/2015, de 28 de julio, recoge por primera vez los deberes de los menores que están obligados a respetar las normas de convivencia, deben respeto al profesorado, y han de evitar situaciones conflictivas. Asimismo en el año 2016 se ha aprobado el II Plan de Igualdad de Género en la Educación que establece las medidas de la Junta de Andalucía para promover este objetivo en las aulas andaluzas durante el periodo 2016-2021.

Son muchas las definiciones sobre la mediación, Rozemblum (1998), identifica la mediación con la negociación, Uranga (1998), mantiene que la mediación es una extensión de la negociación, Schvarstein (1999), destaca la mediación es altamente participativa y Boqué (2002), afirma que con la mediación se crea un escenario único e irrepetible de descubrimiento y creación conjunta de valores y significados que antes eran desconocidos. Aunque en ocasiones se añaden algunas otras, existe coincidencia en señalar como características esenciales de la mediación, las cuatro siguientes: la *voluntariedad*, la *neutralidad*, la *confidencialidad*, el *carácter personalísimo* y (Boqué, 2003, Calcaterra, 2006, Martínez, 1999, Munné y Mac-Cragh, 2006).

Negar o relativizar el problema de la conflictividad escolar es el error más grave en el que se puede incurrir. El esquema de la investigación-acción recoge los apartados que aparecen en el la figura 1, aunque el presente trabajo solo abarcamos el primero, el análisis de la convivencia.

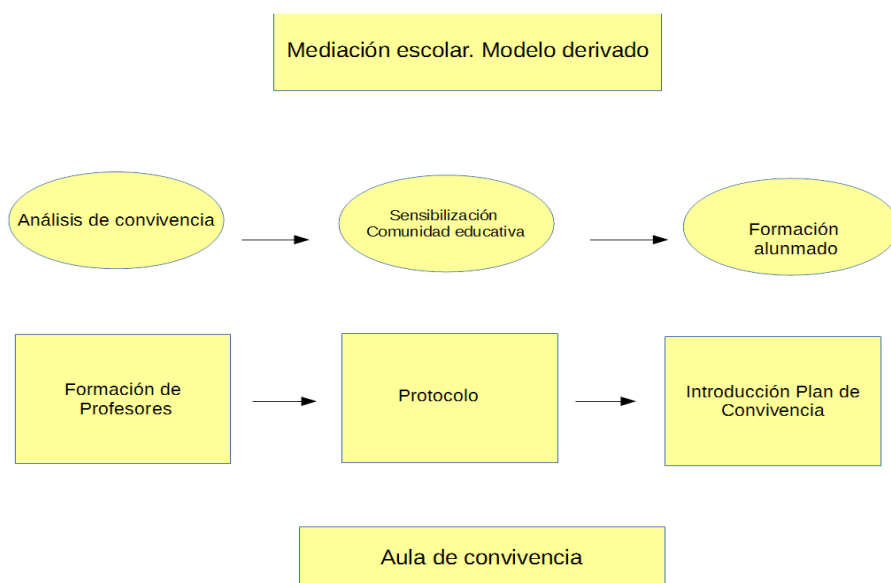


Figura 1.Fases de la implementación de la mediación escolar.

El análisis puede poner en evidencia problemáticas ocultas como una conflictividad escolar, a veces no percibida para el profesorado, razón que fundamentaría la puesta en marcha del servicio de mediación. Las fuentes que hemos utilizado para el análisis de la conflictividad son las siguientes:

- Test CUVE3 ESO (cuestionario validado de violencia escolar).
- Entrevistas semiestructuradas con orientadores/orientadoras, tutores/tutoras, padres/madres, alumnos/alumnas. (Codificadas con Atlas.ti).
- Análisis de informes disciplinarios del primer trimestre (2015-2016). (Codificadas con Atlas.ti).

MÉTODO

Enmarcado dentro de una línea mixta cuantitativa y paradigma cualitativo, la implementación del servicio de mediación, tiene finalidad de mejorar la situación en la convivencia escolar utilizando la mediación entre iguales como método preventivo. Los instrumentos de recogida de información que estamos utilizando en nuestra investigación son en primer lugar, *test CUVE3 ESO*, software específico para la recogida y análisis de información referente los conflictos escolares, que nos permite analizar la frecuencia de aparición de diferentes tipos de violencia escolar. En segundo lugar, la *entrevista semiestructurada cualitativa*, y en tercer lugar los *320 informes disciplinarios*, nos aportan información referente al tipo de conflicto, quienes, cuando, con quién y se determina cual es la forma de resolución. El *grupo de trabajo* formado por 16 docentes de ESO se forman en el proyecto avalado por el Centro del Profesorado de Málaga (CEP).

RESULTADOS

Las causas y fuentes del conflicto en el contexto educativo son diversas, interrupción, violencia física, violencia verbal, exclusión social, violencia a través de las TICs y violencia del profesorado hacia el alumnado, son las más habituales. (Álvarez, Álvarez-García, González-Castro, Núñez, y González-Pineda, 2008; Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007).

El CUVE3 es un instrumento validado que permite analizar la frecuencia de aparición de estos diferentes tipos de violencia. (Álvarez-García, Núñez, Álvarez, Dobarro, Rodríguez, y González-Castro, 2011). A modo de ejemplo exponemos algunos resultados gráficos del test CUVE_ESO pasado a los alumnos de 3º de ESO.

Disrupción en el aula

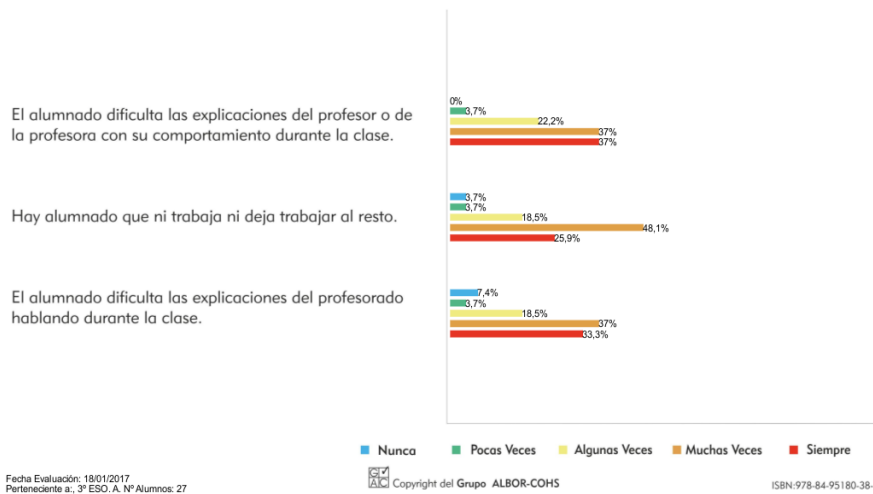


Gráfico 1. Perfil de resultados del grupo 3ºA. Disrupción en el aula.

La disrupción en el aula supera según los alumnos el 95%, según los resultados del test. Lo que el alumnado disruptivo se propone es llamar la atención, poder retar constantemente al docente, restituir su imagen social hiriendo, trata de convencer a los demás de que no se puede esperar mucho de él, etc. Este tipo de conductas se observan claramente en el gráfico con mucha intensidad. La falta de disciplina se puede manifestar de muy diversas formas, incluye los insultos, los gritos, las palabras hirientes u ofensivas, las descalificaciones, las humillaciones, las amenazas, los piropos que causen molestia, etc.

Violencia verbal de alumnado hacia alumnado

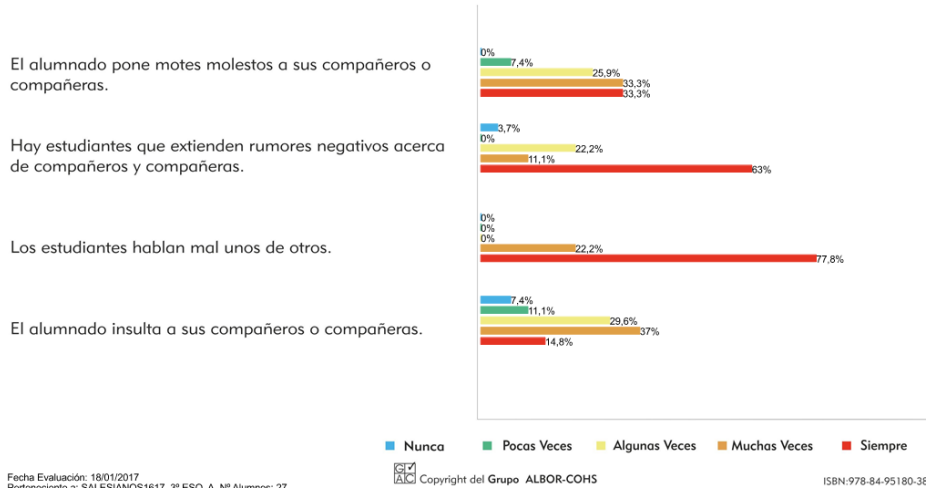


Gráfico 2. Perfil de resultados del grupo 3ºA, violencia verbal del alumnado.

En este gráfico observamos que la violencia verbal entre el alumnado de este grupo es también de intensidad elevada, motes, rumores negativos, hablar mal unos de otros, insultos son conductas más habituales. Los medios electrónicos empiezan a ser un problema para nuestro alumnado. El alumnado utiliza en ocasiones las redes sociales para insultarse o subir fotos y videos ofensivos, La violencia a través de las TICs incluye comportamientos violentos a través del teléfono móvil e internet, enviar mensajes dañinos a través del teléfono móvil o las redes sociales, incluso la exclusión social por ejemplo, no ser admitido en redes sociales o programas de mensajería instantánea, o la violencia física , por ejemplo, grabar a un compañero o a un profesor mientras está siendo agredido físicamente.

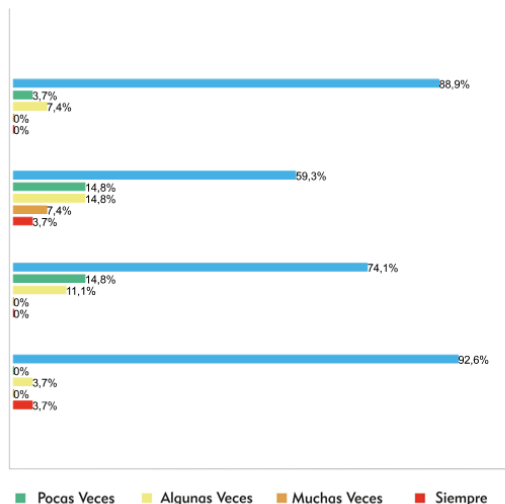
Exclusión social

Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros/as por sus buenos resultados académicos.

Determinados estudiantes son discriminados por sus compañeros/as por sus bajas notas.

Hay estudiantes que son discriminados por compañeros/as por diferencias culturales, étnicas o religiosas.

Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros por su nacionalidad.



Fecha Evaluación: 18/01/2017
Pertinenciente a: SALESIANOS1617, 3º ESO. A. Nº Alumnos: 27

Copyright del Grupo ALBOR-COHS

ISBN: 978-84-95180-38-4

Gráfico 3. Perfil de resultados del grupo 3ºA. Exclusión social.

La exclusión social, actos de discriminación y de rechazo, por motivos diversos, como la nacionalidad, las diferencias culturales o el color de la piel o el rendimiento académico, pueden ocurrir tanto dentro del aula como fuera de ella, tan solo el 7,4% la perciben.

Resulta conveniente considerar la relación entre el alumnado y el profesorado, en este sentido, el alumnado en ocasiones puede interpretar que ciertas conductas del profesorado suponen mostrar preferencias, tener manía, insultar o burlarse del alumnado y, por tanto, percibirlos como violentos. Las preferencias del profesorado para con ciertos estudiantes, manías hacia algunos, son percibidas por nuestro alumnado. A veces se manifiesta en un clima de clase tenso, en falta de democracia, de participación, en normas de convivencia y pautas de comportamiento inadecuadas o no consensuadas. La violencia del profesorado hacia el alumnado, como por ejemplo la ridiculización, el insulto, el desprecio, etc. En donde el alumnado pasa a convertirse en objeto de rechazo o de burla por parte de sus propios compañeros, casi un 28% del alumnado percibe este tipo de violencia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

¿La violencia en las escuelas debe ser considerada un fenómeno específicamente educativo o por el contrario, es un fenómeno generalizado en la sociedad?

Nadie se cuestiona la existencia de conflictividad escolar. El debate está en su cuantificación y en la determinación del nivel de gravedad que alcanza. El análisis de conductas conflictivas es fundamental para evaluar el clima de convivencia en los centros educativos e inferir en la necesidad de implementar un servicio de mediación. A la

vista de los datos arrojados es obvio la necesidad del mismo. Es importante destacar que el objeto de esta intervención debe tener un carácter educativo preventivo y recuperador más que sancionador.

En nuestro país se han realizado numerosos estudios para obtener datos, bien sobre el clima social de los centros educativos o bien sobre las dinámicas de violencia que a veces pueden establecerse en ellos. De todos ellos se pueden extraer algunos resultados y conclusiones comunes, los que se han centrado en la intimidación o maltrato entre iguales, han puesto de manifiesto que la mayoría de las intimidaciones las realizan alumnos o alumnas de la misma clase que la víctima y las formas de intimidación más frecuentes son las agresiones verbales, seguidas de robo y agresiones físicas. En cuanto a los lugares donde se producen mayoritariamente las intimidaciones, destacan las clases, el patio y los pasillos. Por otro lado, indican que entre los chicos es mucho más frecuente la utilización de agresiones físicas y amenazas como formas de intimidación, mientras que en las chicas, son más frecuentes los rumores tendenciosos y el aislamiento social.

La comunidad educativa debe apostar por aquellas medidas que priorizaran la búsqueda de soluciones antes que optar por medidas basadas únicamente en la sanción. La mediación es una medida que puede resultar especialmente útil como alternativa a las correcciones disciplinarias, preventiva y proventiva. Ahora bien pero es necesario enviar a los centros docentes a profesionales especializados en tareas de mediación con la misión de formar equipos de mediadores compuestos por miembros de la comunidad educativa.

Ante problemas leves, el alumnado mediador debe ser el encargado de gestionar la solución, pero cuando se trate de algún asunto grave será el centro educativo el que actúe así lo plantea el modelo derivado.

La escuela ocupa una posición privilegiada para luchar contra la violencia ya que está llamada a facilitar las habilidades necesarias para comunicarse, negociar y resolver conflictos de manera más constructiva.

Los resultados obtenidos en CUVE, las entrevistas realizadas a docentes y los análisis de informes disciplinarios nos aconsejan la necesidad de implementar el servicio de mediación escolar en el centro como método preventivo, método ya conocido por la institución.

El clima de conflictividad en el aula, aún siendo de baja intensidad existe y deteriora la convivencia de nuestro centro. Los cursos de 2º y 3º de ESO, son los más conflictivos y la disrupción es el conflicto más extendido en las aulas.

La implicación de la comunidad, es una de las fases más importantes para garantizar el éxito de los proyectos; por una parte hay que mencionar que la labor de los Equipos Directivos es clave, ya que son los que favorecen y garantizan el trabajo sistemático y la creación de la estructura organizativa y material necesaria para desarrollar un proyecto, a esto hay que sumar la presencia de personas, organismos e instituciones que con su asesoramiento y apoyo les

fortalecen en su tarea (Gabinete de Asesoramiento. Los docentes ven como buena fórmula de resolución de conflictos la mediación escolar y estarían dispuestos a implicarse en el proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, D., Álvarez, L., Núñez, J.C., González, J.A., González P., y Rodríguez, C. (2008). *Estudio del nivel de violencia escolar en siete centros asturianos de Educación Secundaria*. Alicante: Aula Abierta.
- Álvarez, D., Núñez, J.C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C., y González, P. (2011). *Violencia a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en estudiantes de secundaria*. Murcia: Anales de Psicología.
- Boqué, M^a. C. (2002). *Guía de la mediación escolar*. Barcelona: Octaedro-RosaSensat.
- Boqué, M^a. C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- Calcaterra, R. A. (2006). *Mediación estratégica*. Barcelona: Gedisa.
- Código de leyes educativas, BOE. (18 de enero de 2017).
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA núm. 252, de 26 de diciembre de 2007).
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección de la infancia y adolescencia (BOE nº180, de 29 de julio de 2015).
- Martínez de Murguía, B. (1999). *Mediación y resolución de conflictos*. Una guía introductoria. México, D.F: Paidós.
- Munné, M. y Mac-Cragh, P. (2006). *Los 10 principios de la cultura de mediación*.
- Rojas Marcos, L. (1996) *Las semillas de la violencia*, Madrid: Círculo de Lectores.
- Rozemblum, S. (1998). *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Buenos Aires: Aiqueé.
- Schvarstein, L. (1999). La mediación escolar en contexto. En Brandomi, F., *Mediación escolar. Propuestas reflexiones y experiencias* (pp.177-201). Buenos Aires: Paidós.
- Torrego, J.C. (Coord.) (2013). *La Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Uranga, M. (1998). Mediación, negociación, y habilidades para el conflicto en el marco escolar. En AA.VV. *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria* (pp. 143-159). Barcelona: Graó.

VALORES Y CONTRAVALORES EN DIBUJOS ANIMADOS¹⁴

OREGUI GONZALEZ, Eider

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Donostia San Sebastián (España)

eider.oregui@ehu.eus

Resumen

En el marco de una investigación relativa al “consumo mediático infantil, nivel atencional y valores percibidos en personajes de ficción”, se presentan los resultados obtenidos al analizar el contenido en valores y contravalores de dos episodios de dibujos animados con diferente estructura (narrativa o no narrativa); así como, los valores y contravalores que perciben alumnos y alumnas de 3º y 6º de Educación Primaria al visualizarlos. Entre los resultados se destaca que el alumnado es capaz de identificar los valores y contravalores presentes en los dos episodios; que se encuentran algunas diferencias estadísticamente significativas en relación al curso y sexo del alumnado; y, sobre todo, que el alumnado que ha visto el episodio con estructura no narrativa, frente a los que han visto el episodio con estructura narrativa perciben menor número de valores y contravalores. Se concluye que los dibujos animados por su contenido en valores y contravalores pueden servir de medio para la educación en valores; no obstante, es necesario tener en cuenta la estructura de estos contenidos de ficción puesto que, como se demuestra en el estudio, puede incidir en la percepción de valores y contravalores.

Abstract

In the context of an investigation concerning the "media consumption of children, attentional level and perceived values in fictional characters", are presented the results obtained when

¹⁴ Contrato Predoctoral [BES-2015-071923] concedido en la Convocatoria de Ayudas para la Formación de Doctores 2015, contemplada en el Subprograma Estatal de Formación, del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad en I+D+i, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016, financiado por la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España y cofinanciado por el Fondo Social Europeo.

analyzing the content in values and countervalues of two episodes of cartoons with different structure (narrative or non-narrative); as well as, the values and countervalues perceived by students of 3rd and 6th grade of Elementary School when viewing them. Among the results it is highlighted that the students are able to identify the values and countervalues present in the two episodes; that there are some statistically significant differences in relation to the grade and gender of the students; and, above all, that students who have seen the episode with non-narrative structure, compared to those who have seen the episode with narrative structure perceive less number of values and countervalues. It is concluded that cartoons by their content in values and countervalues can serve as a medium for education in values; however, it is necessary to take into account the structure of these fictional content because, as shown in the study, it can influence the perception of values and countervalues.

Palabras clave

Dibujo animado, Sistema de valores, Infancia, Educación

Keywords

Cartoons, Value systems, Childhood, Education

INTRODUCCIÓN

Entre los 8 y 12 años de edad se producen grandes cambios a nivel psicosocial. En esta etapa, o periodo de transición de la infancia a la adolescencia, se adquieren y establecen la mayoría de los valores (Palacios, Marchesi & Coll, 1999). Los contenidos de ficción como las series o los dibujos animados son una fuente de formación en valores, y el alumnado de Educación Primaria es, entre otros, consumidor habitual de estos formatos (del Río, Álvarez y del Río, 2004).

Las investigaciones en esta línea se centran principalmente en realizar análisis de contenido en valores y contravalores de los programas de ficción (Aierbe & Oregui, 2016; Rajadell, Pujol & Violant, 2005); y tan sólo unas pocas indagan en la percepción de los mismos (Donoso, 1992; Porto, 2013; Tur & Grande, 2009). Estos concluyen que en los episodios o capítulos se representan tanto valores como contravalores, que por lo general se perciben más valores que contravalores, que a mayor edad se perciben mayor número de valores y de contravalores, y que las chicas tienden a identificar, en mayor medida que los chicos, valores o contravalores afectivos.

Por otra parte, en estudios como el de Bermejo (2005), se destaca la necesidad de considerar también la estructura de dichos contenidos de ficción, que se caracterizan por estructuras narrativas o no narrativas. Entre otros aspectos comprobó que el alumnado de 3º y 5º Educación Primaria explicaban el relato con estructura no narrativa de forma escueta y con

menor detalle; y además lo comprendían con mayor dificultad que el relato con estructura narrativa.

Para contribuir a estas investigaciones se plantean los siguientes objetivos:

1. Seleccionar dos episodios con diferente estructura (narrativa y no narrativa)
2. Determinar qué valores y contravalores están presentes en los episodios seleccionados.
3. Identificar qué valores y contravalores percibe el alumnado de Educación Primaria.
4. Analizar las similitudes y diferencias según el curso (3º/6º) y sexo (alumna/alumno) del alumnado; y según la estructura (narrativa/no narrativa) de los episodios.

MÉTODO

Previamente, se seleccionaron dos episodios: *La bombona de energía emocional* de Doraemon con estructura narrativa (<https://goo.gl/7TSJhH>); y *Luchar hasta el final* de Código Lyoko con estructura no narrativa (<https://goo.gl/8Jyo49>). Estos episodios se escogieron por dos razones principalmente: por su tipo de estructura, para lo cual se realizaron consultas a expertos en narratología; así como, por sus altos índices de audiencia entre la franja de edad del alumnado participante en el estudio, los cuales se solicitaron a la agencia *Kantar Media* (<https://goo.gl/vN4O5U>).

Participaron 186 alumnos/as (8-12 años) de la Comunidad Autónoma del País Vasco que dieron su consentimiento y vieron los episodios: 97 el episodio de Doraemon (56 de 6º, 41 de 3º, 48 alumnas y 49 alumnos); y 89 el episodio de Código Lyoko (57 de 6º, 32 de 3º, 46 alumnas y 43 alumnos). Tras visualizar los episodios se realizó una entrevista semiestructurada individual, en la que entre otras cuestiones se preguntó al alumnado que contaran todo lo que recordaran del episodio que acababan de ver. Estas entrevistas se grabaron en audio para su posterior transcripción y análisis cualitativo.

La categorización y subcategorización de los valores y contravalores (ver Tabla 1) se realizó mediante el programa NVivo 10, con un grado de acuerdo interjueces muy elevado ($k = .83$). A continuación, se realizaron consultas de matriz de codificación para comprobar el número de referencias y frecuencias de las categorizaciones y subcategorizaciones de los valores/contravalores. Estos datos se introdujeron en el programa SPSS 24 para su posterior análisis cuantitativo.

Después de comprobar que los datos no cumplían con la distribución normal mediante Kolmogorov-Smirnov o Shapiro-Wilk, según el caso, se realizaron los siguientes análisis: estadístico descriptivos (suma, media y desviación típica), Mann-Whitney para comparar medias de dos muestras independientes y/o Wilcoxon para comparar medias de dos muestras relacionadas.

Tabla 1. Subcategorías de valor (Donoso, 1992; Rokeach, 1973)

Vital	vida sana (cuidar el cuerpo, practicar deporte,...), diversión, ilusión, fantasía, satisfacción de necesidades (comer, dormir,...),...
de Producción	trabajo, posesión/adquisición de cosas, éxito,...
Ético	justicia, paz, libertad, ecología, sinceridad, bondad, honradez, generosidad,...
Socio-Afectivo	responsabilidad, igualdad, ayuda a los demás, compañerismo, amistad, cariño, simpatía,...
Intelectual (noético)	deseo de conocer, saber, interés intelectual, curiosidad, admiración por la lógica,...
Estético	belleza, admiración por lo hermoso, búsqueda de armonía, práctica de algún ámbito artístico,...
Trascendental	espiritualidad, vida después de la muerte, Dios,...
Personal (del Ser)	autoestima, autoconfianza, ser competente,...

RESULTADOS

Al analizar los valores y contravalores presentes en los dos episodios seleccionados para el estudio se comprueba que (ver Gráfico 1), en el episodio de Doraemon aparecen representados un total de 110 valores ($M = 10.00$; $D.T. = 5.639$) y 59 contravalores ($M = 5.36$; $D.T. = 3.233$); es decir, hay mayor presencia de valores que de contravalores ($Z = -2.200$; $p < .05$). En relación a las subcategorías, ordenadas de mayor a menor medida, están presentes valores de producción ($M = 2.27$; $D.T. = 2.453$), socio-afectivos ($M = 2.27$; $D.T. = 1.421$), vitales ($M = 1.73$; $D.T. = 1.104$), intelectuales ($M = 1.73$; $D.T. = 2.005$), éticos ($M = .82$; $D.T. = .982$), personales ($M = .82$; $D.T. = .982$) y estéticos ($M = .36$; $D.T. = .505$); así como contravalores éticos ($M = 1.91$; $D.T. = 1.221$), socio-afectivos ($M = 1.36$; $D.T. = 1.362$), de producción ($M = .82$; $D.T. = 1.168$), personales ($M = .64$; $D.T. = .809$), vitales ($M = .45$; $D.T. = .688$) e intelectuales ($M = .18$; $D.T. = .405$). Sin embargo, no aparecen representados valores ni contravalores trascendentales; y tampoco contravalores estéticos.

En el episodio de Código Lyoko, en cambio, aparecen representados un total de 184 valores ($M = 16.73$; $D.T. = 10.780$) y 70 contravalores ($M = 6.36$; $D.T. = 6.265$); esto es, hay mayor presencia de valores que de contravalores ($Z = -2.848$; $p < .01$). En relación a las subcategorías están presentes de mayor a menor medida valores socio-afectivos ($M = 4.45$; $D.T. = 2.018$), de producción ($M = 4.09$; $D.T. = 3.506$), intelectuales ($M = 2.91$; $D.T. = 3.859$), éticos ($M = 2.64$; $D.T. = 2.111$), vitales ($M = 1.45$; $D.T. = 1.753$), personales ($M = 1.00$; $D.T. = 1.000$) y estéticos ($M = .18$; $D.T. = .603$); así como contravalores éticos ($M = 2.91$; $D.T. = 2.737$), socio-afectivos ($M = 1.18$; $D.T. = 2.136$), de producción ($M = 1.00$; $D.T. = 1.673$), vitales ($M = .36$; $D.T. = .924$), personales ($M = .36$; $D.T. = .924$), intelectuales ($M = .27$; $D.T. = .467$) y estéticos ($M = .27$; $D.T. = .647$). No obstante, no aparecen representados valores ni contravalores trascendentales.

Si se contrastan las medias de los valores y contravalores presentes en el episodio de Doraemon con respecto a los representados en el episodio de Código Lyoko se comprueba que no existen diferencias estadísticamente significativas; la representación de valores ($Z = -1.613$; $p = .107$) y contravalores ($Z = -.066$; $p = .947$) es similar en ambos episodios. Sin embargo, sí se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las subcategorías de los valores socio-afectivos ($Z = -2.481$; $p < .05$) y éticos ($Z = -2.683$; $p < .01$); que en comparación con el episodio de Doraemon, es en el episodio de Código Lyoko dónde la representación de estos es mayor.

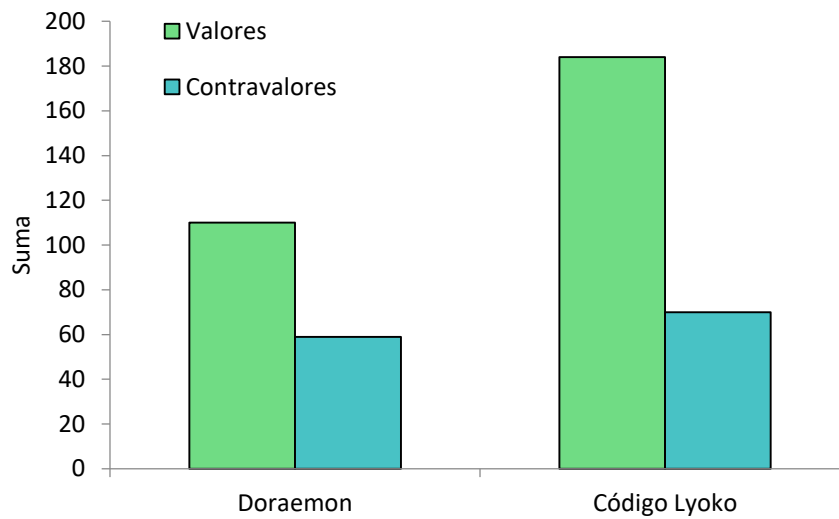


Gráfico 1. Valores y contravalores presentes en el episodio de Doraemon y de Código Lyoko

Al analizar los relatos del alumnado sobre el episodio de Doraemon se comprueba que perciben un total de 1157 valores ($M = 11.93$; $D.T. = 6.732$) y 781 contravalores ($M = 8.05$; $D.T. = 5.034$); es decir, más valores que contravalores ($Z = -7.484$; $p < .001$). En relación a las subcategorías identifican de mayor a menor medida (ver Gráfico 2) valores de producción ($M = 6.47$; $D.T. = 3.803$), socio-afectivos ($M = 2.56$; $D.T. = 1.762$), vitales ($M = 1.75$; $D.T. = 1.331$), intelectuales ($M = .56$; $D.T. = .957$), éticos ($M = .29$; $D.T. = .577$), personales ($M = .24$; $D.T. = .474$) y estéticos ($M = .06$; $D.T. = .242$); así como contravalores éticos ($M = 4.25$; $D.T. = 3.004$), de producción ($M = 2.82$; $D.T. = 1.974$), socio-afectivos ($M = .79$; $D.T. = .853$) y vitales ($M = .19$; $D.T. = .417$). Sin embargo, no perciben valores ni contravalores trascendentales; y tampoco contravalores personales, estéticos e intelectuales.

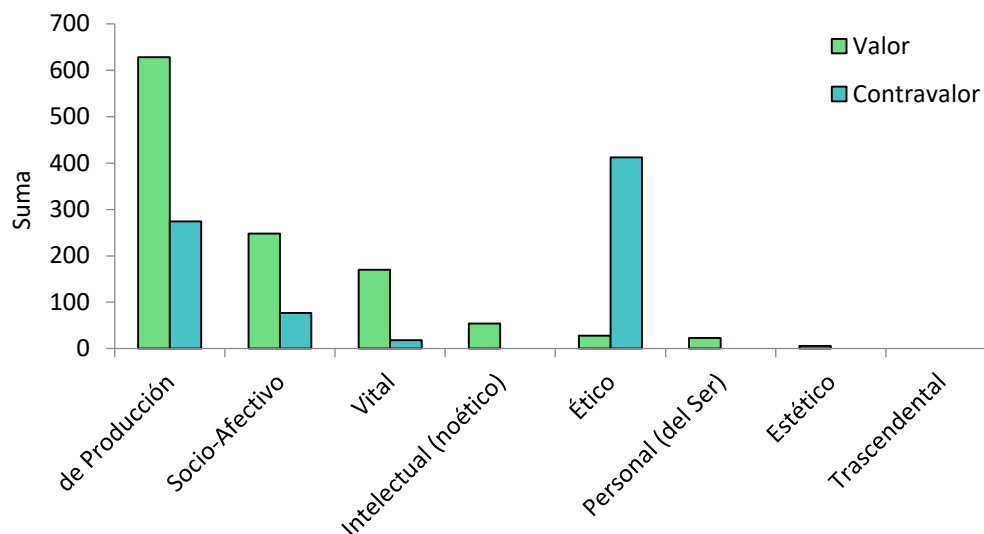


Gráfico 2. Subcategorías de valor y contravalor identificadas por el alumnado en el episodio de Doraemon

Si se contrastan las medias de los valores y los contravalores percibidos según el curso y sexo del alumnado se comprueba que existen algunas diferencias estadísticamente significativas entre quienes han visto el episodio de Doraemon. Principalmente estas diferencias se encuentran entre el alumnado de 6º y 3º de Educación Primaria. Siendo los/las que cursan sexto ($M = 5.11$; $D.T. = 3.229$) quienes identifican más contravalores éticos ($Z = -3.060$; $p < .01$) en comparación con los/las de tercero ($M = 3.07$; $D.T. = 2.207$); así como mayor número de valores y contravalores en general (ver Tabla 2). Y, aunque no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre las alumnas y los alumnos en la percepción de valores y contravalores en general, son las alumnas ($M = 3.10$; $D.T. = 1.938$) quienes identifican en mayor medida que los alumnos ($M = 2.02$; $D.T. = 1.392$) valores socio-afectivos ($Z = -2.739$; $p < .01$).

Tabla 2. Comparativa de valores y contravalores percibidos según el curso y sexo del alumnado que ha visto el episodio de Doraemon

		Curso		Sexo	
		6º	3º	Alumnas	Alumnos
Valores	<i>M</i>	13.09	10.34	12.90	10.98
	<i>D.T.</i>	6.895	6.239	6.576	6.814
	<i>Z</i>	-2.088		-1.571	
	<i>p</i>	.05		.116	
Contravalores	<i>M</i>	9.27	6.39	8.08	8.02
	<i>D.T.</i>	5.101	4.488	4.859	5.250
	<i>Z</i>	-2.780		-.090	
	<i>p</i>	.01		.928	

Al analizar los relatos del alumnado sobre el episodio de Código Lyoko se comprueba que perciben un total de 288 valores ($M = 3.24$; $D.T. = 2.598$) y 158 contravalores ($M = 1.78$; $D.T. = 1.657$), esto es, más valores que contravalores ($Z = -5.426$; $p < .001$). Con respecto a las subcategorías identifican de mayor a menor medida (ver Gráfico 3) valores socio-afectivos ($M = 1.00$; $D.T. = 1.148$), de producción ($M = .96$; $D.T. = .940$), vitales ($M = .61$; $D.T. = .961$), éticos ($M = .57$; $D.T. = .878$), intelectuales ($M = .09$; $D.T. = .288$) y personales ($M = .01$; $D.T. = .106$); así como contravalores vitales ($M = .73$; $D.T. = .926$), del ser ($M = .51$; $D.T. = .546$), socio-afectivos ($M = .33$; $D.T. = .599$), éticos ($M = .18$; $D.T. = .415$) y de producción ($M = .03$; $D.T. = .181$). No obstante, no perciben valores ni contravalores estéticos y trascendentales; y tampoco contravalores intelectuales.

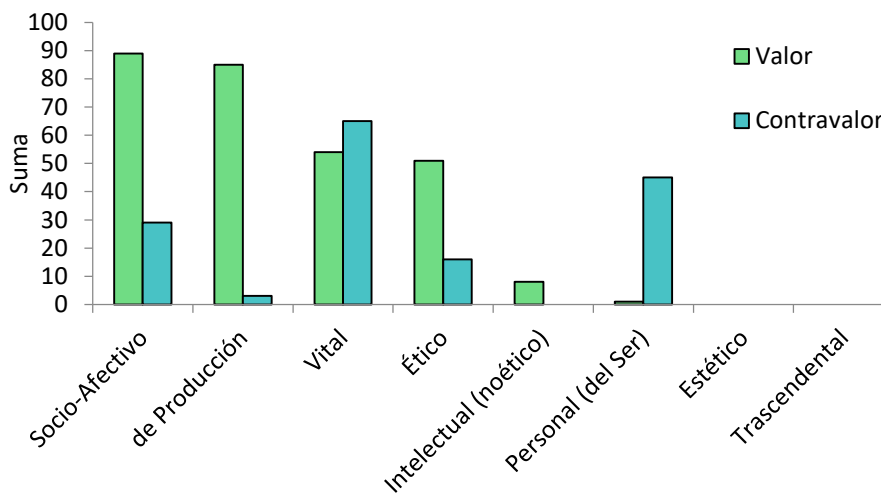


Gráfico 3. Subcategorías de valor y contravalor identificadas por el alumnado en el episodio de Código Lyoko

Si se comparan las medias de los valores y los contravalores percibidos según el curso y sexo del alumnado se comprueba que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los/las que han visto el episodio de Código Lyoko (ver Tabla 3).

Tabla 3. Comparativa de valores y contravalores percibidos según el curso y sexo del alumnado que ha visto el episodio de Código Lyoko

		Curso		Sexo	
		6º	3º	Alumnas	Alumnos
Valores	<i>M</i>	3.46	2.84	3.11	3.37
	<i>D.T.</i>	2.592	2.604	2.627	2.591
	<i>Z</i>	-1.139		-.555	
	<i>p</i>	.255		.579	
Contravalores	<i>M</i>	1.82	1.69	1.89	1.65
	<i>D.T.</i>	1.670	1.655	1.690	1.631
	<i>Z</i>	-.433		-.719	
	<i>p</i>	.665		.472	

En general, considerando la muestra completa, se identifican más ($Z = -9.319$; $p < .001$) valores ($M = 7.77$; $D.T. = 6.759$) que contravalores ($M = 5.05$; $D.T. = 4.933$). Conviene destacar que también se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la percepción de valores y contravalores al contrastar ambos episodios entre sí, según su tipo de estructura narrativa o no narrativa (ver Gráfico 4).

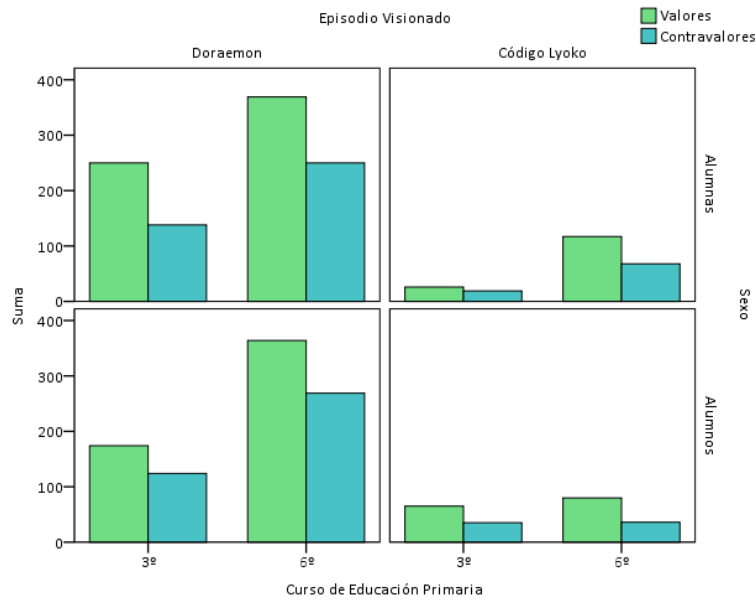


Gráfico 4. Valores y contravalores percibidos por el alumnado en función de su curso, sexo, y del episodio visionado

En el episodio de Doraemon (con estructura narrativa) es donde se perciben un mayor número de valores ($Z = -9.466$; $p < .001$) y contravalores ($Z = -9.284$; $p < .001$); o al menos se identifican con mayor facilidad que en el episodio de Código Lyoko (con estructura no narrativa). Eso mismo ocurre con las diferentes subcategorías de valores y contravalores (ver Tabla 4). Además, el contravalor socio-afectivo ($Z = -2.147$; $p < .05$) se percibe en mayor medida por las alumnas ($M = .67$; $D.T. = .795$) que por los alumnos ($M = .47$; $D.T. = .748$).

Tabla 4. Comparativa de las subcategorías de valor y contravalor identificadas por el alumnado según el tipo de estructura del episodio visionado

		de Producción	Socio-Afectivo	Vital	Intelectual (noético)	Ético	Personal (del Ser)	Estético	Trascendental
Valor	Z	-10.568	-6.814	-	-4.284	-2.560	-4.321	-2.379	-
	p	.001	.001	.001	.001	.01	.001	.05	-
Contravalor	Z	-11.068	-4.282	-	-	-	-7.775	-	-
	p	.001	.001	.001	-	.001	.001	-	-

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En conclusión, el alumnado identifica en mayor o menor grado las diferentes subcategorías de valores/contravalores presentes en los episodios analizados (Aierbe & Oregui, 2016); así como más valores que contravalores.

Las diferencias encontradas con respecto al curso y sexo del alumnado van en consonancia con lo que estudios previos han comprobado (Donoso, 1992; Tur & Grande, 2009). No obstante, que en sexto se identifiquen más valores/contravalores que en tercero, es posiblemente lo que cabría esperar a nivel de desarrollo; y, que las alumnas perciban más valores/contravalores socio-afectivos que los alumnos, puede deberse también a una mayor sensibilización con los episodios por contener secuencias relacionadas con la igualdad de género.

En cualquier caso, este estudio evidencia que los dibujos animados se pueden utilizar como recurso para la educación en valores, siempre y cuando se tenga presente su tipo de estructura narrativa o no narrativa (Bermejo 2005). Pese a contener ambos episodios valores/contravalores similares, en Código Lyoko debido a su estructura no narrativa el alumnado identifica bastantes menos valores/contravalores que en Doraemon. Este aspecto es muy relevante y se debería incorporar en los programas de intervención para la competencia mediática y digital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aierbe, A. & Oregui, E. (2016). Valores y emociones en narraciones audiovisuales de ficción infantil. *Comunicar*, 47(24), 69-77.
- Bermejo, J. (2005). *Narrativa audiovisual: investigación y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- Del Río, P., Álvarez, A., & del Río, M. (2004). *Pigmalión: Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia* (pp. 55-104). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Donoso, T. (1992). *Análisis de valores en niños de 8 a 10 años*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Palacios, J., Marchesi, A., & Coll, C. (1999). *Desarrollo psicológico y educación: 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Porto, L. (2013). El discurso infantil sobre valores y emociones a partir de tres muertes clave en relatos audiovisuales. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(2), 55-81.
- Rajadell, N., Pujol, M.A., & Violant, V. (2005). Los dibujos animados como recurso de transmisión de los valores educativos y culturales. *Comunicar*, 25.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Nueva York: Free Press.
- Tur, V. & Grande, I. (2009). Violencia y prosocialidad en los contenidos televisivos infantiles visionados por menores en Alicante. *Zer*, 14(27), 33-59.

INTERVENCIÓN PARENTAL PARA LA MEJORA DEL APRENDIZAJE EN EL ALUMNADO DE SECUNDARIA ¹⁵

SUÁREZ VALENZUELA, Sara

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Sevilla (España)

ssuarez80@alumno.uned.es

Resumen

Los factores familiares son uno de los mejores predictores del éxito académico, así como una de las principales soluciones a las dificultades de aprendizaje. Los estilos educativos parentales influyen en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes de Secundaria. Además, numerosas investigaciones muestran la amplia relación entre las calificaciones previas de los estudiantes, las estrategias de aprendizaje y la orientación a metas académicas como mediadoras del rendimiento académico posterior.

El objetivo general de esta tesis es profundizar en la influencia entre los estilos educativos parentales, las estrategias de aprendizaje, las metas y el rendimiento académico en estudiantes de Secundaria. Pretendemos comprobar si se producen diferencias significativas entre las variables de este estudio en función de los estilos educativos parentales, el género y tras una intervención parental.

El diseño de esta investigación tiene dos partes. La primera parte corresponde a un estudio descriptivo, correlacional e inferencial y la segunda parte a un diseño de comparación pre-test post-test con grupo control.

¹⁵ Proyecto de Tesis Doctoral, Escuela Internacional de Doctorado (EIDUNED), Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), (España).

Abstract

Family factors are one of the best predictors of academic success, as well as one of the main solutions to learning problems. Parenting styles influence learning and performance on high school students. In addition, numerous researches show the broad relationship between students' previous grades, learning strategies, and academic goal as mediators of later academic performance.

This thesis aims to study the influence between parenting styles, learning strategies, goals and academic performance on high school students. We will verify if there are significant differences between variables of this study depending on parenting styles, gender and after a parental intervention.

The design of this research has two parts. In the first part we will use a descriptive, correlational and inferential study and in the second part a comparison design pre-test post-test with control group.

Palabras clave

Estilos educativos parentales; estrategias de aprendizaje; metas académicas; rendimiento académico; Educación Secundaria Obligatoria.

Keywords

Parenting styles; learning strategies; academic goals; academic performance; high school.

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Estudios recientes proporcionan una base para la comprensión de la influencia de los estilos educativos parentales en el aprendizaje y en el rendimiento académico. En líneas generales nos muestran cómo los estudiantes con estilos educativos parentales democráticos y permisivos utilizan en mayor medida estrategias de aprendizaje y los estudiantes que utilizan un mayor número de estrategias consiguen mejores logros académicos (Cerezo, Casanova, Torre and Villa, 2011; Diaconu-Gherasim y Mairean, 2016; Dinkelman y Buff, 2016; Inam, Nomaan y Abiodullah, 2016; Porumbu y Necşoi, 2013; Yip, 2012).

Además, los estudiantes necesitan desarrollar mecanismos óptimos para aprender a aprender antes de llegar a la etapa universitaria. El aprendizaje autorregulado es un tipo de aprendizaje experto en el que el estudiante, de forma activa y consciente, gestiona su cognición, conducta, afecto y motivación para alcanzar el éxito académico (Suárez y Fernández, 2004; Zimmerman y Schunk, 2011).

Las estrategias de aprendizaje forman parte del aprendizaje autorregulado. Una adecuada

autogestión de las mismas es un elemento clave para el correcto desarrollo de los procesos educativos. Podemos definirlos como los mecanismos intencionales y conscientes utilizados por el estudiante para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje teniendo en cuenta el contexto (Gargallo, Campos y Almerich, 2016; Suárez y Fernández, 2013). Autores como Järvelä y Hadwin (2013) utilizan los términos autorregulación, correulación y regulación socialmente compartida del aprendizaje para destacar la naturaleza metacognitiva, intencional y social del aprendizaje autorregulado.

Durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes, además de utilizar las estrategias, interpretan las experiencias educativas en relación a sus propios principios, criterios, intereses y metas procurando mantener una imagen ante ellos mismos y los demás positiva. La suma de experiencias de aprendizaje participa en la autovaloración del estudiante en el presente y va formando las expectativas académicas futuras (Chen y Usher, 2013; Kappes, Oettingen y Pak, 2012; Winne 2011). La orientación a metas académicas es considerada uno de los componentes motivacionales esenciales a la hora de explicar el aprendizaje (Pintrich y Schunk, 2006; Wigfield y Cambria, 2010; Zimmerman, 2013), ya que permiten autorregular el comportamiento de los estudiantes en relación a un determinado logro.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los estilos educativos parentales se definen como esquemas prácticos de conducta que dan lugar a diversos tipos de ambiente en los que se desarrolla la crianza de los hijos. Su estudio se basa en la combinación de dos dimensiones: la capacidad afectiva de respuesta de los padres y la exigencia o control de los padres hacia los hijos. Se clasifican en cuatro grupos: democrático, autoritario, permisivo y negligente (Maccoby y Martin, 1983; Baumrind, 1991).

En relación al desarrollo teórico y metodológico del aprendizaje autorregulado, algunos autores sugieren su estudio en términos de actos de aprendizaje, es decir, explicar los fenómenos en las propias acciones donde los estudiantes resuelven las dificultades que se les plantean, mejor que en términos de rasgos, aptitudes o estados mentales (Bannert, Reimann y Sonnenberg, 2014). Para la recogida de datos, desde esta perspectiva, se utilizan sistemas digitales, perdiendo interés los métodos de cuestionario. Los análisis se basan en la búsqueda de frecuencias y patrones, teniendo en cuenta el orden temporal. Esto ha sido posible gracias avances técnicos como el análisis mediante minería de datos (Azevedo, 2014).

En el estudio de la orientación a metas académicas se suelen establecer dos grandes dicotomías, por un lado la que distingue entre las orientaciones de aproximación y de evitación y, por otro, la diferenciación entre las orientaciones al aprendizaje/tarea y al rendimiento. En la orientación a metas relacionadas con la tarea, los estudiantes están interesados en el aprendizaje de nuevos conocimientos, en mejorar sus competencias y habilidades, es decir, en

el propio proceso de aprendizaje; en cambio en la orientación hacia objetivos de rendimiento los estudiantes dirigen sus esfuerzos a salvaguardar su propia imagen ante sí mismos y ante los demás (Pintrich, 2003). Los resultados de un reciente estudio llevado a cabo por Dahling y Ruppel (2016) muestran cómo los estudiantes que presentan baja orientación a la tarea manifiestan menos autoeficacia e interés cuando reciben malos resultados; en cambio, los estudiantes con una orientación alta hacia los objetivos de aprendizaje y de dominio ante la misma situación se comportan de forma constructiva.

El rendimiento es considerado un elemento fundamental para medir el funcionamiento adecuado del aprendizaje ya que se considera el resultado de lo aprendido. Es un dato fiable y válido para medir el nivel académico alcanzado (Navas, Sampascual y Santed, 2003).

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Estudios recientes analizan cómo las variables familiares influyen en el rendimiento (Fajardo Bullón, Maestre Campos, Felipe Castaño, León del Barco y Polo del Río, 2017; Karbach, Gottschling, Spengler, Hegewald y Spinath, 2013; Silinskas, Kiuru, Aunola, Lerkkanen y Nurmi, 2015). De la misma forma numerosas investigaciones muestran la amplia relación entre las calificaciones previas de los estudiantes, las estrategias de aprendizaje y la orientación a metas académicas como mediadoras del rendimiento académico posterior, proporcionando una integración teórica entre ellas dentro de la teoría cognitivo-social de Bandura (Bandura, 1986; Diseth, 2011; Miñano Pérez, Castejón Costa y Gilar Corbí, 2012).

Hipótesis: la influencia parental por medio de los estilos educativos, la utilización de estrategias de aprendizaje y el tipo de metas académicas influyen en el rendimiento académico.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo general

Estudiar la relación entre los estilos educativos parentales, las estrategias de aprendizaje, las metas y el rendimiento académico en Educación Secundaria.

Objetivos específicos

1. Describir el estilo educativo parental, las estrategias de aprendizaje, las metas académicas y el rendimiento académico de la muestra.
2. Estudiar la relación entre los distintos tipos de variables.

3. Comprobar si se producen diferencias significativas en las variables estratégicas, las metas y en el rendimiento académico en función de los estilos educativos parentales y el género.
4. Comprobar si se producen diferencias significativas en los distintos tipos de variables estudiadas tras la intervención parental.

METODOLOGÍA

Para conseguir dar respuesta a los objetivos planteados utilizaremos los siguientes métodos de investigación: estudio transversal descriptivo, correlacional e inferencial llevado a cabo sobre una muestra de alumnos de Educación Secundaria con metodología cuantitativa/cualitativa y estudio comparativo pre-test post-test con grupo control, tras realizar una intervención parental en la que utilizaremos metodología educativa tradicional (exposición previa a la acción) y aprendizaje colaborativo.

Diseño de la investigación

Hemos elaborado un diseño con una estructura dividida en dos partes: en la primera parte utilizaremos un diseño de tipo descriptivo, correlacional e inferencial y en la segunda parte un diseño pre-test post-test con grupo control.

Herramientas

- **Estilos educativos parentales**

Para recoger la información sobre la percepción que los hijos tienen de los estilos educativos parentales utilizaremos el Parental Bonding Instrument (PBI), de Parker, Tupling y Brown (1979) con la adaptación realizada por De la Torre-Cruz, Ruiz-Ariza, López-García y Martínez López (2015).

- **Estrategias de aprendizaje**

A partir del cuestionario MSLQ de Pintrich, Smith, Garcia y Mckeachie (1993) como punto de partida, elaboraremos un test con soporte digital hipermedia, basado en tareas concretas, para captar el uso de estrategias de aprendizaje durante el propio acto de aprendizaje a través del análisis de frecuencias, patrones y estrategias de aprendizaje autorregulado teniendo en cuenta el orden temporal de realización de las mismas.

- **Metas académicas.**

Utilizaremos la Escala de Orientación a Metas de Skaalvik, (1997).

- **Rendimiento**

Recogeremos la información de la nota media de la última evaluación de los estudiantes.

- **Programa para la intervención educativa parental**

Realizaremos un programa de intervención educativa parental grupal, de carácter preventivo, formativo y de desarrollo, dirigida a potenciar los efectos en las variables estratégicas, motivacionales y parentales de este estudio, con el fin de mejorar el rendimiento académico en estudiantes de Secundaria. Se llevará a cabo a través de la realización de cuatro módulos temáticos, en reuniones con periodicidad semanal y una duración de 90 minutos.

- **Grupo experimental y grupo control**

Al finalizar la intervención procederemos a la recogida de datos en los grupos experimental y control con las herramientas utilizadas en la primera fase de la investigación.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

Los autores de este proyecto han obtenido los siguientes resultados previos en una muestra de 221 estudiantes de ESO, con edades entre 12 y 17 años y utilizando las siguientes herramientas: el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) de Pintrich et al. (1993); la Escala de Orientación a Metas de Skaalvik (1997) y el Parental Bonding Instrument (PBI) de Parker et al. (1979). Encontramos diferencias significativas respecto a los estilos educativos parentales, en estrategias, metas académicas y rendimiento, que favorecen a los estilos democrático y permisivo; y respecto a los niveles de rendimiento, con peores resultados para el nivel de rendimiento más bajo. Con este proyecto de tesis esperamos mejorar el rendimiento académico de los estudiantes tras la intervención parental diseñada y profundizar en el estudio del comportamiento de las variables estratégicas y motivacionales en función de los estilos parentales y el género.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

A partir de los estudios consultados y los resultados previos obtenidos consideramos adecuado profundizar en el estudio de la orientación parental en relación a la mejora tanto del rendimiento académico como de los procesos de aprendizaje de los estudiantes de Secundaria. Durante la adolescencia pueden aparecer nuevas dificultades educativas en relación a la etapa anterior. Con la intervención parental, a través de proyectos familiares formativos, se facilita la adecuación de la influencia de los padres a las nuevas circunstancias y necesidades de los hijos, pudiendo ser necesario realizar cambios en los estilos educativos según las características

personales y su evolución académica. Al aumentar el conocimiento y el control sobre su propio aprendizaje, los estudiantes y sus padres pueden tomar decisiones con más seguridad en relación a cómo, dónde, cuándo y para qué aprendo. Esto será especialmente relevante en Secundaria, ya que es necesario afianzar las estrategias de aprendizaje autorregulado para el éxito académico posterior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, R. (2014). Issues in dealing with sequential and temporal characteristics of self- and socially-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 9(2), 217-228. doi: 10.1007/s11409-014-9123-1
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall.
- Bannert, M., Reimann, P. y Sonnenberg, C. (2014). Process mining techniques for analyzing patterns and strategies in students' self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 9(2), 161-185. doi: 10.1007/s11409-013-9107-6
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95. doi: 10.1177/0272431691111004
- Cerezo, M. T., Casanova, P. F., de la Torre, M. J. y de la Villa Carpio M. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 51-61.
- Chen, J. A. y Usher, E. L. (2013). Profiles of the sources of science self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 24, 11-21. doi: 10.1016/j.lindif.2012.11.002
- Dahling, J. J. y Ruppel, C. L. (2016). Learning goal orientation buffers the effects of negative normative feedback on test self-efficacy and reattempt interest. *Learning and Individual Differences*, 50, 296-301. doi: 10.1016/j.lindif.2016.08.022
- De la Torre-Cruz, M., Ruiz-Ariza, A., López-García, M^a D. y Martínez López, E. J. (2015). Efecto diferencial del estilo educativo materno y paterno sobre el autoconcepto físico del adolescente. *Revista de Educación*, 369, 59-84. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-369-290
- Diaconu-Gherasim, L. R. y Mairean, C. (2016). Perception of parenting styles and academic achievement: The mediating role of goal orientations. *Learning and Individual Differences*, 49, 378-385. doi 10.1016/j.lindif.2016.06.026

- Dinkelman, I. y Buff, A. (2016). Children's and parents' perceptions of parental support and their effects on children's achievement motivation and achievement in mathematics. A longitudinal predictive mediation model. *Learning and Individual Differences*, 50, 122-132. doi: 10.1016/j.lindif.2016.06.029
- Diseth, Å. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 191-195. doi: 10.1016/j.lindif.2011.01.003
- Fajardo Bullón, F., Maestre Campos, M., Felipe Castaño, E., León del Barco, B. y Polo del Río, M. I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20(1), 209-232. doi: 10.5944/educXX1.14475
- Gargallo, B., Campos, C. y Almerich, G. (2016). Aprender a aprender en la universidad. Efectos sobre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. *Cultura y Educación*, 9, 1-40. doi: 10.1080/11356405.2016.1230293
- Inam, A., Nomaan, S. y Abiodullah, M. (2016). Parents' Parenting Styles and Academic Achievement of Underachievers and High Achievers at Middle School Level. *Bulletin of Education and Research*, 38(1), 57-74.
- Järvelä, S. y Hadwin, A. (2013). New frontiers: regulating learning in CSCL. *Educational Psychologist*, 48, 25-39. doi: 10.1080/00461520.2012.748006
- Kappes, A. Oettingen, G. y Pak, H. (2012). Mental Contrasting and the Self-Regulation of Responding to Negative Feedback. *Personality and Social Psychology Bulletin* 38(7) 845-857. doi: 10.1177/0146167212446833
- Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K. y Spinath, F. M. (2013). Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific academic achievement in early adolescence. *Learning and Instruction*, 23, 43-51. doi: 10.1016/j.learninstruc.2012.09.004.
- Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: vol. 4. Socialization, personality and social development* (4ªed., pp. 1-101). New York: Wiley.
- Miñano Pérez, P., Castejón Costa, J. L. y Gilar Corbí, R. (2012). An Explanatory Model of Academic Achievement based on Aptitudes, Goal Orientations, Self-Concept and Learning Strategies. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 48-60. doi:

10.5209/rev_sjop.2012.v15.n1.37283

- Navas, L., Sampascual, G. y Santed, M. A. (2003). Predicción de las calificaciones de los estudiantes: La capacidad explicativa de la inteligencia general y de la motivación. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación de Asociaciones en psicología*, 56, 225-237.
- Parker, G., Tupling, H. y Brown, L. B. (1979). A Parental Bonding Instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52(1), 1-10. doi: 10.1111/j.2044-8341.1979.tb02487.x
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.667
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones. Madrid: Pearson Educación.
- Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T. y Mckeachie, W. (1993). Predictive validity and reliability of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Mslq). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813. doi: 10.1177/0013164493053003024
- Porumbu, D. y Necşoi, D. V. (2013). Relationship between Parental Involvement/Attitude and Children's School Achievements. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 76, 706-710. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.04.191
- Silinskas, G., Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M. K. y Nurmi, J. E. (2015). The developmental dynamics of children's academic performance and mothers' homework-related affect and practices. *Developmental Psychology*, 51(4), 419-433. doi: 10.1037/a0038908.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81. doi: 10.1037//0022-0663.89.1.71
- Suárez, J. M. y Fernández, A. P. (2004). El Aprendizaje Autorregulado: Variables Estratégicas, Motivacionales, Evaluación e Intervención. Madrid: UNED.
- Suárez, J. M. y Fernández, A. P. (2013). Un modelo sobre cómo las estrategias motivacionales relacionadas con el componente de afectividad inciden sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas. *Educación XXI*, 16(2), 231-246. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2641
- Wigfield, A. y Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30, 1-35. doi: 10.1016/j.dr.2009.12.001
- Winne, P. H. (2011). A Cognitive and Metacognitive Analysis of Self-Regulated Learning. En B. J.

- Zimmerman y D. H. Schunk (Ed.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge. doi: 10.4324/9780203839010.ch2
- Yip, M. C. W. (2012). Learning strategies and self-efficacy as predictors of academic performance: A preliminary study. *Quality in Higher Education*, 18(1), 23-34. doi: 10.1080/13538322.2012.667263
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. doi: 10.1080/00461520.2013.794676
- Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge. doi: 10.4324/9780203839010.ch1

Mesa 7. Formación y programas



EL VOLUNTARIADO DE ACCIÓN SOCIAL: SU CONTRIBUCIÓN A LA FORMACIÓN, PROFESIONALIZACIÓN Y EMPLEABILIDAD DEL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO

CHECA CABALLERO, Sabina

ORELLANA ALONSO, Natividad

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universitat de València

Valencia (España)

sabina.checa@uv.es

Resumen

El voluntariado de Acción Social comparte perfiles personales, espacios, funciones y principios/fines con distintas profesiones de lo social. Atendiendo al actual proceso de reestructuración del Estado de Bienestar, que cada vez más deriva la atención de problemáticas y necesidades sociales a las entidades del Tercer Sector, y al alto nivel de desempleo de estas profesiones, el voluntariado es considerado por el alumnado universitario como un espacio complementario de formación, así como una herramienta de entrada y promoción en el mundo laboral. No obstante, por las mismas razones esgrimidas, el voluntariado también es visto como una amenaza para el trabajo remunerado de estos profesionales. El presente trabajo tiene como finalidad conocer las actitudes y opiniones que el alumnado universitario tiene hacia el voluntariado de Acción Social, muy especialmente en relación a su capacidad formativa, de profesionalización y facilitadora de empleo. El estudio empleará un cuestionario elaborado ad hoc, de cuyos resultados se espera conocer la opinión del alumnado universitario respecto a este tipo de voluntariado, además de analizar las diferencias existentes en función de distintas variables como la titulación de procedencia, la experiencia en voluntariado y el curso académico.

Abstract

Social Action volunteers share personal profiles, spaces, functions and principles/aims with different social professions. In view of the current process of welfare state restructuring -which increasingly draws attention to social problems and needs of Third Sector entities and the big unemployment rates in these professions in Spain- volunteering is considered by undergraduate students as a complementary formation area, as well as a tool of professional

debut and promotion in the labor world. However, for the same reasons given, volunteering is also a threat to the paid work of these professionals. The aim of this paper is to know attitudes and opinions that undergraduate students have towards Social Action volunteering, especially in relation to their capacity in formation, professionalization and as an employment facilitator. In this paper we will use a questionnaire elaborated ad hoc, whose results are expected to describe the opinion of undergraduate students about this sort of volunteering, in addition to analyzing the existence of differences depending on different variables such as the academic degree, experience in volunteering and the academic course of the students.

Palabras clave

Voluntariado, alumnado universitario, Acción Social, educación integral.

Keywords

Volunteers, Undergraduate Students, Social Action, Citizenships Education.

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Tras la instauración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se establecen nuevos paradigmas y modelos educativos universitarios. El alumnado se convierte en el protagonista activo y autónomo de la construcción del proceso enseñanza-aprendizaje: un proceso de formación a lo largo de toda la vida y basado en la adquisición de competencias, representadas en conocimientos, habilidades y actitudes (Bowden & Marton, 1998; Fallows & Steven, 2000; Herrero, González-López y Marín, 2015).

Esta idea es muy cercana a la visión defendida por Delors (1996) y el Informe de la Unesco *La Educación encierra un tesoro*, que identifican cuatro contenidos formativos para el siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir con los demás. Cabe destacar los dos últimos, pues:

No se pueden formar estupendos profesionales si no somos capaces de promocionar ciudadanos comprometidos éticamente con un mundo global. Realmente, estaríamos enfocando nuestra misión de manera equivocada si nos obcecáramos en producir trabajadores altamente cualificados y preparados sin la más mínima pizca de conciencia crítica y aislados de toda realidad y problemática social. (Fernández-Prados, 2011, p.102)

Aquí es donde podemos enmarcar el voluntariado como espacio de formación integral (profesional, personal y social) complementario a la educación formal. Espacio que, a través de la participación social solidaria, además de contribuir a poner en práctica y ampliar lo aprendido en las aulas, se convierte en una herramienta para generar futuros/as profesionales con competencias, valores y actitudes prosociales; profesionales responsables, críticos/as y comprometidos/as con la realidad social (Arias, 2011; Loscalzo, Roldán y Mas, 2013).

De hecho, se reconoce la aportación que tanto el voluntariado como las entidades del Tercer

Sector ofrecen a la formación y profesionalización del estudiantado de lo social, como ocurre, por ejemplo, en el Libro Blanco del Título de Grado de Trabajo Social (ANECA, 2005b). Asimismo, la propia Universidad, tanto en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades como en la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas de 2001, destaca la importante función que esta asume a la hora de construir una sociedad mejor y más solidaria a través del voluntariado y la colaboración con ONGS y otras entidades del Tercer Sector (Arias, 2011; Fernández-Prados, 2011).

Así, la Universidad empieza a reconocer y promover el valor formativo del voluntariado a través de medidas como el impulso a los Servicios de Voluntariado de la Universidades, la incorporación de las ideas/principios del voluntariado al currículum de las titulaciones (a través por ejemplo de las diversas asignaturas) y su relación con otras metodologías en auge como el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Servicio (Fernández-Prados, 2011; Francisco y Moliner, 2010), siempre desde el enfoque de Responsabilidad Social Universitaria. Howard Bowen (citado por Gaete, 2011) define la Responsabilidad Social Universitaria como “las obligaciones de los gestores universitarios para impulsar políticas institucionales para tomar decisiones o para seguir líneas de acción que son deseables en términos de los objetivos y valores de la sociedad” (p.111).

Ligada a la idea del voluntariado como espacio privilegiado de formación integral, se encuentra la consideración del mismo como oportunidad de adquisición de experiencia profesional y de entrada al mundo laboral, especialmente para el estudiantado de lo social. Según señala Serrano-García (2014), el Observatorio de Crecimiento Empresarial indica que “una de las formas de iniciar una carrera laboral es adquirir experiencia como voluntario en una asociación u organización no gubernamental, de esta manera se consigue una experiencia válida para un futuro profesional” (p.150).

Aguiar (2011) también mantiene que,

Estudios de distintos ámbitos han destacado la influencia positiva del voluntariado y sus organizaciones en la creación de empleo (...). A menudo el voluntariado descubre nuevas posibilidades y yacimientos de empleo, que posteriormente necesitará de trabajadores para coordinar, administrar y ejecutar las tareas que surgen de esas posibilidades. (p.71)

Yacimientos de empleo que generalmente aparecen en el Tercer Sector. Y es que este es el sector que más voluntariado acoge en España, siendo además, como señala el Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social (ANECA, 2005b), uno de los ámbitos de intervención habitual de profesionales de lo social. De la misma manera, el Libro Blanco de Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (ANECA, 2005a), concluye que el Tercer Sector emplea al 29% de estos/as profesionales, solo por detrás de la empresa privada (que representa el 49%). Así, se da una situación paradójica, pues el Tercer Sector se convierte en uno de los ámbitos que más profesionales de lo social emplea, pero a la vez también el que más voluntariado acoge. A partir del proceso de reestructuración del Estado de Bienestar y del desmantelamiento del sistema de protección social, el Tercer Sector y el voluntariado resultan en nuestro país esferas

destacadas desde la que desarrollar y asegurar la Acción Social.

Por consiguiente, en esta misma situación de inestabilidad, los límites entre las funciones del voluntariado y de los/as profesionales remunerados/as se confunden, llegando a suponer para estos/as últimos/as una amenaza y una forma de intrusismo laboral (Fouce, 2006; Serrano-García, 2014; Zurdo, 2011).

También surge el debate sobre el cambio de las motivaciones altruistas del voluntariado por otras más profesionales e instrumentales, especialmente en una situación caracterizada por altos índices de desempleo en el colectivo de profesionales de lo social. Y es que el estudiantado universitario, por su edad, supone un perfil protagonista tanto en el desempleo como en el voluntariado, siendo el alumnado de lo social (Educación Social, Trabajo Social, Pedagogía, Psicología, Magisterio...) el que engrosa en mayor medida las listas de voluntariado universitario en el Tercer Sector (FEAPS, 2006; Fouce, 2001; Soler et al., 1997)

Así, estas mismas personas que en la actualidad acaparan un espacio de acción voluntaria del Tercer Sector, son las que en un futuro lo reclamarán para sí de forma remunerada como profesionales titulados/as. Esta visión ambigua de beneficio actual y riesgo futuro, así como su particular perspectiva de la acción social, con sus valores y principios, es la posición desde la que este proyecto se enmarca.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas que el presente trabajo se plantea son:

¿Qué actitudes presenta el alumnado universitario hacia al voluntariado de Acción Social? ¿De qué forma contribuye este voluntariado a la formación, profesionalización y empleabilidad de dicho alumnado? ¿Existen diferentes perfiles de opinión en función de las distintas características del estudiantado?

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta las preguntas de investigación planteadas, se establecen los siguientes objetivos:

- Conocer el grado y perfil de participación en voluntariado de Acción Social del alumnado universitario.
- Construir y validar un instrumento de actitudes del estudiantado universitario hacia el voluntariado.
- Conocer la opinión del alumnado respecto al voluntariado de Acción Social, especialmente en cuanto a la capacidad formativa, de profesionalización y facilitadora de empleo de este.
- Analizar las diferencias existentes entre el alumnado en función de diversas variables: titulación (si está relacionada con el ámbito de lo social o no), curso académico (cercanía o lejanía al mundo laboral), Universidad donde estudia, participación o no en voluntariado, sexo, edad, religiosidad, nivel socioeconómico, posición política,...

METODOLOGÍA

Participantes:

Se realizará un muestreo por cuotas entre el alumnado universitario, teniendo en cuenta distintas variables: curso académico, titulación y Universidad. Así, esta muestra pertenecerá a titulaciones relacionadas con el ámbito de lo social y otras a priori no relacionadas. Para ello se solicitará la colaboración del profesorado y la Coordinación de los distintos cursos.

Instrumento:

Se construirá un cuestionario ad hoc, basado en estudios anteriores y en la teoría consultada. Se trata de un cuestionario de actitudes hacia el voluntariado de Acción Social, el cual incluirá una/s categoría/s centrada/s específicamente en la capacidad de formación, de profesionalización y facilitadora de empleo de este. Este cuestionario agrupará las preguntas en dos partes: una primera con preguntas de identificación de la muestra, y la segunda con los ítems que recogerán la opinión de la misma. Posiblemente se empleará un formato mixto en los cuestionarios (on-line y lápiz y papel), con el fin de favorecer la respuesta y obtener una muestra representativa de la población de referencia.

Plan de análisis/procedimiento:

Se trata de un estudio cuantitativo, con diseño de encuesta y con finalidad exploratoria y de creación de instrumento. Tras la pertinente revisión bibliográfica y documental se creará un primer borrador de los instrumentos, sometidos a continuación a un juicio de expertos y un posterior pase piloto para comprobar su validez y fiabilidad. Tras este, se realizará un análisis factorial para continuar con su validación y establecer dimensiones. Tras la recogida de los datos, la estrategia analítica a realizar se basará fundamentalmente en pruebas descriptivas, pruebas para observar aspectos diferenciales entre variables y pruebas multivariadas, empleando como soporte programas como Excel, SPSS o similares.

RESULTADOS ESPERADOS

Se espera encontrar similitudes con los resultados de otros trabajos anteriores como los de Checa (2014); Fouce (2006); Mato (2013); Prado, Gómez y Aguilera (2016); Soler et al. (1997), Valor y Rodríguez-Bailón (2011) o Yubero y Larrañaga (2002).

De esta manera, se espera obtener un perfil del estudiantado participante en voluntariado semejante al de otros estudios, así como unos resultados similares respecto a las actitudes y opiniones del alumnado hacia el voluntariado, especialmente en cuanto a la/s dimensión/es relacionada/s con la formación, profesionalización y empleabilidad a través de este. Estos estudios destacan la capacidad formativa del voluntariado y concluyen que para el alumnado universitario el voluntariado no supone una amenaza para el trabajo profesional.

Asimismo, se espera encontrar diferencias significativas en la opinión del alumnado en función de las distintas variables, entre ellas tipo de experiencia en voluntariado y el curso académico. Así, se espera que el tipo de experiencia en voluntariado y la mayor cercanía o lejanía respecto

al mercado laboral influyan y condicionen las distintas percepciones u opiniones sobre el voluntariado, mostrándose más crítico el estudiantado sin experiencia en voluntariado y aquel más próximo a acabar sus estudios.

También se espera encontrar diferencias teniendo en cuenta otras variables sociodemográficas y, especialmente, el tipo de titulación. Aunque los estudios anteriores están centrados en alumnado relacionado con el trabajo en lo social y el presente trabajo pretende hacer hincapié en los resultados obtenidos en este colectivo, también se tiene interés en analizar las diferencias existentes con el alumnado de otro tipo de titulaciones no relacionadas a priori con la Acción Social.

Por último, se espera que a través de los distintos resultados se puedan obtener diversos perfiles de opinión/actitudes del alumnado participante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, F.X. (2011). Voluntariado, tercer sector y trabajo social ante el pluralismo del bienestar. *Servicios Sociales y Política Social*, 95, 63-76.
- ANECA (2005a). *Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen 1*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- (2005b). *Libro Blanco Título de Grado en Trabajo Social*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Arias, S. (2011). Voluntariado universitario: un estado de la cuestión. *Revista Española del Tercer Sector*, 18, 245-253.
- Bowden, J. & Marton, F. (1998). *The University of Learning*. London: Kogan Page.
- Checa, S. (2015). *El voluntariado de Acción Social y Educativa: la percepción de su imagen a través del análisis de las opiniones del alumnado de Grado en Trabajo Social y Educación Social*. Universitat de València, Valencia, España. (TFM).
- Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors (coord.), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp.91-103). Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.
- Fallows, S. & Steven, C. (2000). *Integrating key skills in higher education: employability, transferable skills and learning for life*. London: Kogan Page.
- FEAPS, (2006). *El voluntariado en el movimiento asociativo FEAPS*. Madrid: Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual. Recuperado de: http://www.feaps.org/archivo/centro-documental/cat_view/102-voluntariado.html
- Fernández-Prado, J.S. (2011). Educación en valores, cultura de la participación y Derechos Humanos en las universidades españolas: hacia una ciudadanía global. En E. Ryan (coord.), *Retos del voluntariado en la Universidad de Hoy* (pp.95- 105). Granada: Universidad de Granada.

- Fouce, J.G. (2001). Voluntarios, ex voluntarios y futuros voluntarios: un estudio descriptivo de sus perfiles y hábitos participativos. *Apuntes de Psicología*, 19(3), 11 p. Recuperado de: http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/19_3_11.pdf
- (2006). Voluntariado y Psicología: límites y cuestiones profesionales. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 1(1), 23-33.
- Francisco, A. & Moliner, L. (2010). El aprendizaje servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 69-78.
- Gaete, R. (2011). La Responsabilidad Social Universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de educación*, 355, 109-133.
- Herrero, R.M, González-López, I. & Marín, V. (2015). Formación centrada en competencias estudiantiles en educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 21(4), 461-478.
- Loscalzo, L., Roldán, L. & Más, F. (2013). Imaginarios y prácticas sociales de construcción de ciudadanía en voluntarios/as del proyecto Voluntared. Argentina: IPID (Instituto por la Igualdad y la Democracia).
- Mato, D. (2013). Aprendizajes de equipos universitarios en experiencias de colaboración con comunidades y organizaciones sociales realizadas con apoyo del Programa de Voluntariado Universitario de Argentina, 2008. *Apuntes*, 72, 33-56.
- Prados, M.M., Gómez-Castillo, M.T. & Aguilera-Jiménez, A. (2016). Comunidades de Aprendizaje: ¿qué aportan a los voluntarios y voluntarias universitarios? *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 551-570.
- Serrano-García, J.M. (2014). El voluntariado: de fórmula de participación social a instrumento para el empleo. *Temas laborales: Revista andaluza de trabajo y bienestar social*, 126, 131-166.
- Soler P., Feu, J., Franco, C., Fullana, J., Marquès, S. & Vilà, A. (1997). *El voluntariat a la Universitat de Girona*. Girona: Servei de Publicacions Universitat de Girona.
- Valor, I. & Rodríguez-Bailón, R. (2011). Motives, commitment and volunteering experience among spanish university students. *Anales de Psicología*, 27(1), 147- 154.
- Yubero, S. & Larrañaga, E. (2002). Concepción del voluntariado desde la perspectiva motivacional: conducta de ayuda vs. altruismo. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 9, 27-39.
- Zurdo, A. (2011). Voluntariado y procesos democráticos en las sociedades contemporáneas. *Revista Española del Tercer Sector*, 18, 97-127.

LOS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS AICLE (APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDO Y LENGUA) EN LAS PROGRAMACIONES DOCENTES DEL PROGRAMA BILINGÜE DE LA COMUNIDAD DE MADRID: ESTUDIO EMPÍRICO

CUSTODIO ESPINAR, Magdalena

GARCÍA RAMOS, José Manuel

Universidad Complutense de Madrid

Madrid, España

mcustodi@ucm.es

Resumen

El Programa Bilingüe de la Comunidad Autónoma de Madrid (CM) ha supuesto desde su implantación en la Etapa de Primaria en el curso 2004-2005 un reto personal y profesional para los docentes responsables de su desarrollo en las aulas. Este programa, que está basado en el aprendizaje integrado de contenido y lengua (AICLE), requiere un impulso que permita consolidar los resultados que se están obteniendo con el mismo. Tras el esfuerzo inicial dedicado a la difusión del programa y a la formación de los docentes que participan en él, tanto en la Etapa Primaria como en la Secundaria, y a modo de estrategia para garantizar la mejora de la calidad del programa y su sostenibilidad a largo plazo, se propone realizar un trabajo de investigación de los resultados obtenidos hasta ahora bajo la perspectiva de la presencia de los principios metodológicos AICLE en la programación docente.

Abstract

The Bilingual Program of the Autonomous Community of Madrid, henceforth CM, has been a personal and professional challenge for the teachers responsible for its implementation in the classroom since it arrived the Primary School in 2004-2005. This program, which is based on content and language integrated learning (CLIL), requires a stimulation to consolidate the results obtained with it. After the initial effort dedicated to the dissemination of the program and the training of the teachers who participate in it both in Primary and Secondary, and as a strategy to guarantee the improvement of the quality of the program and its long term sustainability, it is proposed to carry out a research of the results obtained until now under the perspective of the presence of the CLIL methodological principles in the teaching

programming.

Palabras clave

AICLE, principios metodológicos, programación docente.

Keywords

CLIL, methodological principles, lesson plan.

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio surge de la convicción de que la programación docente es un factor determinante de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Marsh, Mehisto, Wolff y Frigols, 2010), así como de los resultados del alumnado en las pruebas externas (Järvinen, 2009). Su propósito es detectar el impacto que los planes de formación del profesorado para impartir enseñanzas en el Programa tienen sobre la calidad de los modelos de programación AICLE como garantía del correcto desarrollo de los procesos de adquisición de la lengua inglesa y del aprendizaje de los contenidos impartidos a través de esta.

Como puede verse en la Figura 1, en el curso 2015-2016 el número de centros bilingües alcanzaba ya la cifra de 644.

La Educación Bilingüe en la Comunidad de Madrid
Curso 2015 - 2016

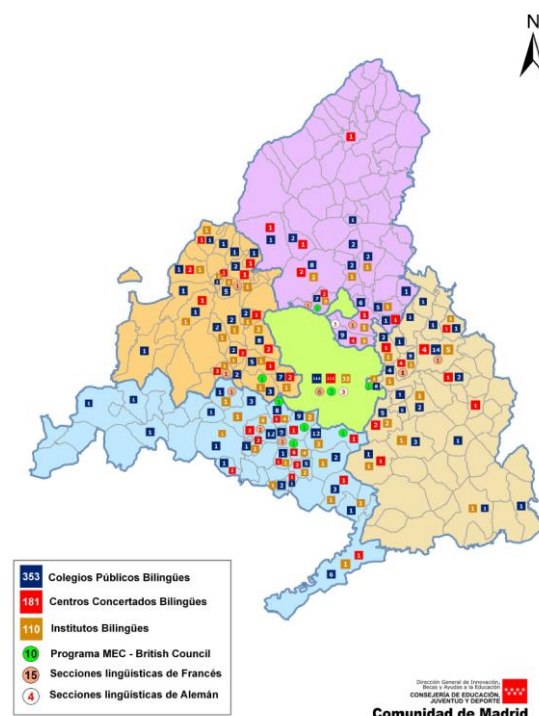


Figura 1. Datos y cifras de la educación 2015-16. CM: Consejería de Educación, Juventud y Deporte.

El objetivo general del estudio es arrojar desde el ámbito experimental y académico nuevas vías de investigación y desarrollo profesional que contribuyan a la consolidación del Programa

Bilingüe de la CM y a la mejora de los planes de formación del profesorado implicado. Este planteamiento ha hecho necesaria la creación de un instrumento para la medida del nivel de inclusión de los principios metodológicos AICLE en las programaciones que forma parte integral de este trabajo de investigación.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿En qué grado se integran, en la programación docente de las áreas curriculares impartidas en lengua inglesa en los colegios e institutos bilingües de la CM, los principios metodológicos AICLE?

Para responder a esta pregunta se ha creado un instrumento *ad hoc*. En el estudio se analizan la fiabilidad y validez del mismo utilizando los procedimientos básicos de la Teoría Clásica de los Tests.

1. Fundamentación teórica de los principios metodológicos AICLE, definición y aplicación al diseño de programaciones didácticas.
2. Valoración de expertos para comprobar su validez de contenido (García Ramos, 2012).
3. Estudio de la fiabilidad y validez criterial del instrumento y de sus principales dimensiones.
4. Estudio de la validez de constructo utilizando análisis factorial exploratorio y confirmatorio.

Formulación de hipótesis

Hipótesis sustantiva 1: Existen diferencias significativas en el nivel de integración de los principios metodológicos AICLE en los estilos de programación docente de las áreas curriculares impartidas en lengua inglesa en los centros bilingües de la CM.

Hipótesis sustantivas 2 a 6: Existen diferencias significativas en el nivel de integración de los principios metodológicos AICLE entre los estilos de programación docente en cada una de las dimensiones de la programación AICLE.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo general del estudio es la mejora la competencia para programar lecciones que integren los principios metodológicos AICLE, como garantía del correcto desarrollo curricular y lingüístico del alumnado.

Objetivos específicos

1. Construir un modelo de evaluación del nivel de integración de los principios metodológicos AICLE en las programaciones docentes a partir del estudio y determinación de los principios del enfoque que deben estar presentes en dichas programaciones.
2. Analizar los estilos de programación en el aula AICLE de docentes de centros bilingües de la CM en relación con los principios definidos en el primer objetivo.

3. Analizar las posibles diferencias en el grado de integración que existe de estos principios en cada una de las dimensiones de la programación AICLE a partir de los datos recogidos en el cuestionario.

METODOLOGÍA

La investigación diseñada responde a un diseño de tipo ex- post-facto/correlacional. Se trata de un estudio no experimental que se limita a observar y describir los fenómenos que estudia sin posibilidad de manipular ninguna variable. Además, podría considerarse un estudio descriptivo y diferencial (análisis de diferencias) que se realizará para contrastar algunas hipótesis.

Se ha decidido llevar a cabo este diseño de investigación por dos razones fundamentales:

1. Las variables no pueden ser manipuladas.
2. Las programaciones, que son el objeto de estudio, ya han sido previamente realizadas.

Estudio de las variables

Variable dependiente general: nivel de integración de los principios metodológicos AICLE.

Variables dependientes específicas: cada dimensión del cuestionario (Elementos fundamentales de AICLE; Metodología; Actividades y recursos; Evaluación y Organización).

Variables independientes: modelos de habilitación para el bilingüismo, áreas curriculares, vinculación con el centro y nivel de formación académica.

Variables independientes secundarias: etapa, antigüedad docente impartiendo AICLE y centro público/ centro concertado.

Variables de control: sexo, edad, ubicación de los colegios, colegios bilingües y no bilingües.

Otras variables que pueden influir en la recogida de los datos son el clima del centro, la personalidad de los docentes, su nivel intelectual, el número de años impartiendo docencia, etc. Pero debido a la aleatorización de la muestra estas variables han quedado igualadas en las diferentes muestras y en este sentido pueden ser consideradas variables de control.

INSTRUMENTO DE MEDIDA DE LA VARIABLE DEPENDIENTE GENERAL

El cuestionario construido por los investigadores según definición previa del constructo a medir y validado por quince expertos lo conforman 48 ítems que distribuidos en las dimensiones, subdimensiones e indicadores que aparecen en la tabla 1 recogen el perfil de un estilo de programación AICLE adecuado.

Tabla 1. Dimensiones, subdimensiones, indicadores e ítems del cuestionario

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	INDICADOR	Ítems	
ELEMENTOS FUNDAMENTALES DE AICLE	Integración de las 4Cs	Tratamiento del contenido.	2	
		Tratamiento de las dificultades cognitivas.	1	
		Tratamiento de los procesos de comunicación.	1	
		Tratamiento de aspectos culturales.	1	
	Tratamiento del lenguaje	del	Se valora que el Input es comprensible y adaptado a los niveles de los alumnos.	1
			Planteamiento de las cuatro destrezas básicas de la lengua: de oral a escrito y de receptivo a productivo.	1
			Aproximación a los textos orales y escritos desde un punto de vista léxico.	1
			Refuerzo de estructuras gramaticales a través de actividades de lengua vinculadas con el contenido.	1
			Aprendizaje centrado en el alumno.	1
			Enseñanza flexible.	1
METODOLOGÍA	Estrategias metodológicas	Aprendizaje autónomo e interactivo.	2	
		Desarrollo de las competencias clave.	1	
		Atención a la diversidad	Flexibilización de la dificultad cognitiva: HOTs & LOTs.	1
			Diagnóstico de los estilos de aprendizaje.	1
ACTIVIDADES Y RECURSOS	Actividades	Adaptación a los estilos de aprendizaje	1	
		Conexión con los objetivos curriculares.	1	
		Conexión con los intereses propios de los alumnos, son realistas y motivadoras orientadas a la realización de tareas y productos finales	1	
	Recursos	Permiten evaluar tanto procesos como resultados.	1	
		Andamiaje	1	
		Materiales	1	
		ICT	1	
EVALUACIÓN	Evaluación del lenguaje y el contenido	Estrategias de evaluación del lenguaje.	1	
		Estrategias de evaluación del contenido.	1	
	Evaluación de los procesos de aprendizaje	Estrategias de evaluación de los procesos.	2	
ORGANIZACIÓN	Horarios	Intensidad	1	
		One-face-one-language	1	
	Espacios	Entorno afectivo	1	
		Entorno físico	1	
TOTAL VARIABLES DE ESTUDIO			31	
TOTAL ÍTEMS CRITERIO			3	
TOTAL ÍTEMS IDENTIFICACIÓN			14	
TOTAL ÍTEMS CUESTIONARIO FINAL			48	

Se incluye a continuación la versión final de las variables de estudio del cuestionario.

Tabla 2. Variables activas del cuestionario

VARIABLES ACTIVAS DEL ESTUDIO	Valoración					
Rodea: 1 nada 2 poco 3 a veces 4 bastante 5 mucho 6 siempre						
15.- ¿En qué grado realizas en tu programación un análisis de las demandas lingüísticas del contenido con antelación?	1	2	3	4	5	6
16.- ¿En qué medida simplificas y/o reduces el contenido de las áreas curriculares al impartirlo en lengua inglesa?	1	2	3	4	5	6
17.- ¿Analizas el nivel de dificultad cognitiva de las actividades para poder adaptarlo si fuese necesario al nivel de competencia de tus alumnos?	1	2	3	4	5	6
18.- ¿Utilizas estrategias de apoyo para fomentar y guiar la interacción en el aula?	1	2	3	4	5	6
19.- ¿Analizas los componentes culturales presentes en los contenidos curriculares y lingüísticos?	1	2	3	4	5	6
20.- ¿Adaptas los textos orales y escritos al nivel de conocimiento lingüístico de tus alumnos?	1	2	3	4	5	6
21.- ¿Planteas habitualmente a tus alumnos actividades de comprensión oral y escrita de los textos en ese orden?	1	2	3	4	5	6
22.- ¿En qué medida desarrollas estrategias para el aprendizaje de vocabulario relacionado con el contenido?	1	2	3	4	5	6
23.- ¿Programas habitualmente actividades para reforzar las estructuras gramaticales que demandan los contenidos?	1	2	3	4	5	6
24.- ¿Partes de ejemplos personales y casos particulares de tus alumnos para explicar los contenidos?	1	2	3	4	5	6
25.- ¿En qué grado incluyes estrategias de trabajo en grupo o por parejas?	1	2	3	4	5	6
26.- ¿En qué medida tus programaciones incluyen estrategias de resolución de problemas, aprendizaje por descubrimiento/proyectos, etc.?	1	2	3	4	5	6
27.- ¿Proporcionas estrategias para clarificar y ayudar a los alumnos a llegar a conclusiones por sí mismos?	1	2	3	4	5	6
28.- ¿Indicas de alguna manera la relación entre actividades y competencias que desarrollan los alumnos en tu programación?	1	2	3	4	5	6
29.- ¿Utilizas alguna taxonomía cognitiva o similar para definir los criterios de evaluación de los estándares de aprendizaje que utilizas para evaluar los objetivos que programas?	1	2	3	4	5	6
30.- ¿Realizas actividades específicas para conocer los estilos de aprendizaje de tus alumnos?	1	2	3	4	5	6
31.- ¿Sueles programar distintas actividades sobre un mismo contenido para adaptarte a los diferentes niveles de competencia de tus alumnos?	1	2	3	4	5	6
32.- ¿En qué grado tus actividades están relacionadas con los objetivos curriculares del nivel/área que impartes?	1	2	3	4	5	6
33.- ¿Crees que tus actividades son motivadoras y relevantes para tus alumnos y les permiten crear un resultado final que pueden mostrar y/o compartir?	1	2	3	4	5	6
34.- ¿Programas actividades para evaluar los procesos de aprendizaje?	1	2	3	4	5	6
35.- ¿Elaboras recursos para apoyar las demandas lingüísticas del contenido que impartes?	1	2	3	4	5	6
36.- ¿Incluyes materiales didácticos que reproducen recursos de la vida real en la realización de tareas?	1	2	3	4	5	6
37.- ¿Utilizas las TIC como recurso para promover la interacción y el aprendizaje autónomo?	1	2	3	4	5	6
38.- ¿Incluyes actividades de evaluación de la lengua inglesa en tus	1	2	3	4	5	6

VARIABLES ACTIVAS DEL ESTUDIO	Valoración					
Rodea: 1 nada 2 poco 3 a veces 4 bastante 5 mucho 6 siempre						
programaciones?						
39.- ¿Programas actividades de autoevaluación y coevaluación de los alumnos para la evaluación de los contenidos curriculares?	1	2	3	4	5	6
40.- ¿En qué grado combinas estrategias de evaluación formativa (para retroalimentar y ayudar a los alumnos) y sumativa (para calificarlos)?	1	2	3	4	5	6
41.- ¿Además de los exámenes y tests, utilizas con regularidad herramientas de evaluación como hojas de observación, ckecklists, rúbricas u otras similares para evaluar a tus alumnos?	1	2	3	4	5	6
42.- ¿Tus alumnos reciben más de un 30% del horario lectivo en lengua inglesa?	1	2	3	4	5	6
43.- ¿Consideras importante no impartir áreas curriculares en lengua española e inglesa a un mismo grupo de alumnos?	1	2	3	4	5	6
44.- ¿Crees que es necesario un entorno afectivo positivo en el aula AICLE?	1	2	3	4	5	6
45.- ¿En qué medida adaptas la organización (disposición de las mesas) y decoración del aula (apoyos visuales para el contenido) al contenido que los alumnos aprenden en ella?	1	2	3	4	5	6
46.- ¿En qué grado crees que planificas tu docencia?	1	2	3	4	5	6
47.- ¿En qué medida crees que una buena planificación docente influye en el aprendizaje de los alumnos?	1	2	3	4	5	6
48.- ¿Crees que tu grado de conocimiento de los principios AICLE te permite realizar una programación docente adecuada a las necesidades de la enseñanza impartida a través de este enfoque?	1	2	3	4	5	6

MUESTRA Y POBLACIÓN

En la tabla 3 aparece un resumen de los resultados del cálculo muestral.

Tabla 3. Resumen datos población y muestra calculadas con ene3.0

POBLACIÓN 550 centros				
2013-14	318 colegios públicos bilingües /141 colegios concertados bilingües			
550 centros	91 institutos públicos bilingües / 0 centros concertados bilingüesESO ¹⁶			
MUESTRA 74 centros				
Técnica: muestreo probabilístico aleatorio estratificado (5 estratos).				
Población 550 Centros Bilingües desde 2013-14 o anterior repartidos en 5 Áreas Territoriales				
Tamaño muestral según ene 3.0 para esta población a un nivel de confianza del 95%, DT= 3,0 y precisión del 0,7% es de 74 centros repartidos proporcionalmente en los estratos a un 39% (E1), 11% (E2), 22% (E3), 14% (E4) y 14% (E5) respectivamente.				
Área Capital (E1)	Área Norte (E2)	Área Sur (E3)	Área Este (E4)	Área Oeste (E5)
219 centros	59 centros	120 centros	76 centros	76 centros
28 centros	8 centros	16 centros	11 centros	11 centros
INDIVIDUOS				
Un número de docentes variables en función de las características del centro y su disponibilidad a participar en el estudio.				

¹⁶ Estos centros han comenzado la implantación del Programa Bilingüe en el curso 2014-15.

RESULTADOS PRELIMINARES

En un primer análisis de los resultados sobre una muestra de 257 docentes en 31 centros se aprecia claramente una menor integración de principios en las dimensiones Metodología y Evaluación respectivamente.

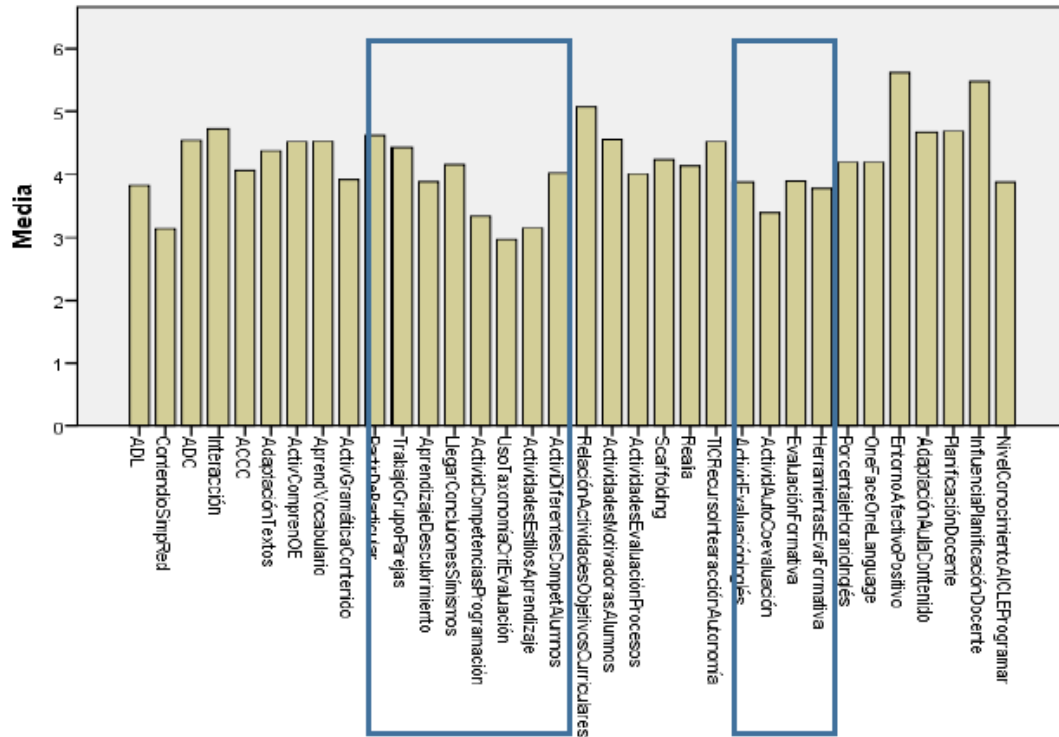


Gráfico 1. Puntuaciones medias en las variables de estudio del cuestionario, SPSS

Por otro lado, se aprecian diferencias significativas en el nivel de conocimiento para programar AICLE entre los docentes que han recibido formación metodológica y lingüística antes de la habilitación y los que no.

Tabla 4. Análisis de varianza univariante

Factores inter-sujetos			
	Etiqueta del valor	N	
Habilitación con Formación Lingüística y Metodológica Anterior	1	SÍ	65
	2	NO	191

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Nivel de conocimiento AICLE para programar

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	35,306 ^a	1	35,306	22,564	,000
Intersección	3230,837	1	3230,837	2064,797	,000
HabLMAntes	35,306	1	35,306	22,564	,000
Error	397,440	254	1,565		
Total	4269,000	256			
Total corregida	432,746	255			

a. R cuadrado = ,082 (R cuadrado corregida = ,078)

En el gráfico se pueden apreciar estas diferencias.

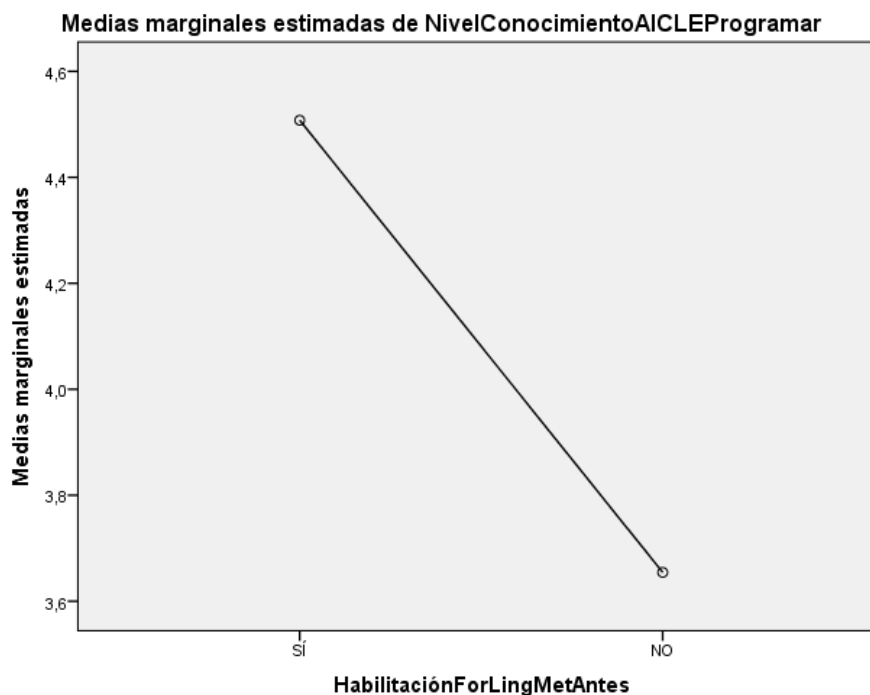


Gráfico 2. Medias marginales estimadas

CONCLUSIONES

La acogida del estudio está siendo muy positiva y el nivel de participación por centro mayor del esperado. Se percibe en los maestros y profesores bilingües un deseo de manifestar las dificultades y necesidades que el desarrollo del Programa supone en su práctica docente.

Según Linares y Dafouz (2010) hay dos características que distinguen al Programa Bilingüe de la CM: “su gran dimensión y su rápida implementación” (p. 110). Por ello, el estudio pretende abrir una nueva vía de evaluación del impacto del programa en la planificación docente que complete la información obtenida hasta ahora sobre su influencia en el desarrollo de las

competencias lingüísticas y el aprendizaje de los contenidos del alumnado analizado en los estudios locales de Sotoca y Muñoz (2015), nacionales como el de Gisbert, Martínez de Lis y Gil (2015) e internacionales recogidos en Pérez Cañado (2012, 2016).

Diseño, desarrollo y resultados son los tres grandes ejes del Programa Bilingüe. Es hora de centrar la atención sobre los docentes que están desarrollando el diseño de la Administración y favoreciendo la consecución de los resultados observados en el alumnado hasta el momento.

REFERENCIAS

- Comunidad de Madrid, (2016). *Datos y cifras de la educación 2015-16*. Madrid, España: Dirección General de Innovación, Becas y Ayudas a la Educación de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid.
- García Ramos, J. M. (2012). *Fundamentos pedagógicos de la evaluación*. Madrid, España: Síntesis.
- Gisbert, X., Martínez de Lis, M.J. y Gil, G. (2015). El Rendimiento en Lengua Inglesa en Programas Bilingües en España. *NABE Journal of Research and Practice*, 6.
- Järvinen, H. (2009). Assessment in CLIL. In *Language in Content Instruction*. Turku, Finland: University of Turku, Socrates Education and Culture.
- Llinares, A., y Dafouz, E. (2010). Content and language integrated programs in the Madrid region: Overview and research findings. CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training. Newcastle, England: Cambridge Scholars.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D. y Frigols, M. J. (2010). *European Framework for CLIL Teacher Education: A framework for the professional development of CLIL teachers*. Graz, Austria: European Centre for Modern Languages.
- Pérez Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (3), 315-341.
- Pérez Cañado, M.L. (2016). From the CLIL craze to the CLIL conundrum: Addressing the current CLIL controversy. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9 (1), 9-31.
- Sotoca Sienes, E. y Muñoz Hueso, A. C. (2015). El impacto del programa bilingüe de la Comunidad de Madrid en el rendimiento académico de los alumnos. *Journal of Education Research*, 9 (1), 27-40.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN PEDAGOGÍA INFANTIL PARA EL ADECUADO DESEMPEÑO EN PROCESOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES¹⁷

NÚÑEZ DE PERDOMO, Carmen Rocío

Universidad de Murcia, España

Universidad El Bosque, Bogotá - Colombia

Bogotá (Colombia)

nunezcarmen@unbosque.edu.co

Resumen

La formación inicial del educador infantil, propone en los momentos actuales el reto para las facultades de educación en alcanzar un profesional con las competencias necesarias para asumir el compromiso que demanda el desempeño de su rol como principal agente de cambio, en el logro de adecuadas prácticas educativas inclusivas, en las cuales su saber pedagógico se pueda entrelazar con los requerimientos educativos de los niños con necesidades educativas especiales, impulsando la transformación de los entornos educativos en espacios equitativos y de calidad que respeten y valoren la diversidad; la etapa inicial en la formación profesional constituye el inicio de lo que conformará un deber ser en la práctica y las bases del interés de una formación continua, es por ello que se convierte en una constante preocupación la revisión de lo que se brinda a los estudiantes de las licenciaturas en Pedagogía o Educación Infantil respecto al desarrollo de competencias que les prepare para ejercer de forma pertinente en entornos educativos inclusivos.

Abstract

Initial training of child educators, suggests that the challenges for different types of child education needs professionals who have the necessary skills and commitment to assume the role of the main person to deliver and achieve the performance levels required in inclusive education, a role in which their pedagogical skills can also be used at an adequate level for

¹⁷ Proyecto de investigación: Doctorado en Educación Universidad de Murcia, España y Universidad El Bosque Bogotá Colombia.

children with special needs, improving the educational environment in equal measures of quality, that respects and values diversity; the first stage of professional training should be the acceptance and adherence to the basic practice and need for on-going continuous training, as this results in constant revision of the practices needed to teach young children and to develop their skills, abilities and performance within an inclusive educational system.

Palabras Clave

Educación inclusiva, competencias profesionales, educador inclusivo, discapacidad, necesidad educativa especial.

Keywords

Inclusive education, professional skills, inclusive educator, special educational need.

INTRODUCCIÓN

El proyecto de tesis doctoral se desarrolla en el contexto de la educación superior en Colombia, en el cual se proyecta formular criterios de formación inicial de los educadores infantiles que promuevan competencias para un adecuado desempeño en procesos educativos inclusivos de niños con necesidades educativas especiales.

Entender la importancia de la inclusión educativa desde la educación inicial, de niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales, como el proceso que posibilita velar por el cumplimiento de los principios de igualdad no discriminación y buen trato, en donde se generan espacios que brindan oportunidades y rompen con los viejos paradigmas alrededor de los estudiantes que conforman esta población, permite descubrir potencialidades que los convierte en miembros autónomos y productivos, valiéndose de la educación como eje fundamental para fortalecer el crecimiento y desarrollo de los individuos y de los entornos sociales.

La inclusión educativa se convierte en una necesidad para el avance de cualquier grupo social en donde se considere a sus miembros como sujetos únicos y diferentes con derechos que deben ser atendidos y respetados en contextos de calidad y equidad. Desde lo planteado por Echeita (2014) la visión que se debe priorizar en los educadores debe dirigirse a la identificación de las barreras que el entorno educativo y social plantea a los estudiantes, que por sus diferencias se encuentran en situación desventajosa y que restringen la probabilidad de desempeñarse en el entorno educativo y lograr un real aprendizaje.

La formación de los educadores infantiles exige generar espacios en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje brinde los fundamentos teóricos y prácticos que propendan por el desarrollo de habilidades que se evidencien en un compromiso ético y pedagógico frente al derecho de todos y cada uno de los estudiantes sin distinción, con un desempeño eficaz y pertinente. La educación inclusiva es uno de los aspectos que ha tenido mayor relevancia en el desarrollo de las políticas educativas internacionales y nacionales en la últimas décadas,

dándole especial significación a los derechos humanos y dentro de ellos al derecho a una educación equitativa y de calidad, convocando múltiples esfuerzos en los diferentes estamentos sociales con el propósito de favorecer el proceso. Para definir la educación inclusiva se hace necesario tomar como referencia a la realizada por la UNESCO (2005):

“La inclusión es un proceso destinado a abordar y atender a la diversidad de necesidades de todos los educandos mediante una participación cada vez mayor en el aprendizaje, entornos culturales y comunidades, y a reducir al mismo tiempo la exclusión dentro y a partir del entorno educativo. Esto requiere cambiar y modificar contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con un planteamiento común que incluya a todos los niños del grupo de edad correspondiente y con la convicción es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños”. (p. 6)

En la misma línea la UNESCO (2008) precisa que esta estrategia debe ser dinámica y proactiva en su respuesta a la diversidad de los estudiantes, además de entender la diferencia de cada uno de ellos como una instancia de enriquecimiento y no como una dificultad en el aprendizaje. Afirma, que cuando se piensa en una educación que atienda la pluralidad como una forma diferente de entenderse, es necesario tener en cuenta la gestión como parte importante en los procesos educativos inclusivos, por lo tanto, se convierte en prioridad que desde el campo específico de formación los educadores se aporte de forma eficiente, en una acción interdisciplinar con diferentes profesionales que intervienen en la atención de esta población y con otros actores como las familias y el contexto social en el cual se desenvuelven los estudiantes.

De acuerdo con la fundamentación para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), en Colombia, emanada por el Ministerio de Educación Nacional (2016), se considera:

“... La enorme complejidad que genera la práctica educativa centrada en el respeto a la diferencia en el sistema educativo, exige al profesional de la educación en los diferentes niveles, ciclos y modalidades, un conocimiento teórico-práctico que le permita hacer más comprensible su quehacer pedagógico orientado hacia la transformación de la realidad que lo circunda desde lo educativo, lo social, lo cultural y lo económico”. (p. 21)

Los esfuerzos por favorecer el desarrollo de los educadores infantiles, requiere de una ruta de formación inicial que les cualifique para enfrentar las transformaciones que requiere el sistema educativo está basado en un cambio de mentalidad que logre un educador que tenga la convicción del desempeño de prácticas educativas inclusivas, constante interés por una permanente actualización, investigación y creación de nuevas propuestas, en torno al tema.

Casado (2012) hace referencia a lo que se precisa de un profesor en una escuela para todos y hace énfasis en la importancia de su papel como un facilitador del aprendizaje para cada uno de los estudiantes, de la constante reflexión que éste debe hacer de su desempeño, el cual

debe estar en constante crecimiento profesional, actor de las interpretaciones y construcción de su propio conocimiento. Todos aspectos trascendentes en la formación inicial y permanente de los educadores.

De acuerdo con Arnaiz (2003), la formación deberá ir orientada a la creación de un profesional que reflexiona sobre su práctica, en el seno de una organización educativa; que colabora activamente para mejorar su competencia y la del centro; y que actúa como un intelectual crítico y consciente de las dimensiones éticas de su profesión. Establecer los aspectos que se deben tener en cuenta en la formación los pedagogos infantiles, que den respuesta a los retos y demandas de su posterior desempeño profesional, debe considerarse una constante preocupación y un aspecto definitivo en la calidad de lo que se brinda en etapa de formación inicial de los futuros educadores, con la propuesta de nuevos caminos, manejo de tiempos y modos para enseñar y aprender, promoviendo en ellos la generación de didácticas flexibles en el aula regular para todos los niños y hacer de la diversidad un elemento valiosos en su propio proceso formativo y en el del sistema educativo, en general.

En la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación-Chile, se llevó a cabo una investigación que parte del interés por mejorar la calidad y equidad del sistema educativo y los diferentes esfuerzos para optimizar los logros académicos en los estudiantes, concentrándose en mejorar la formación inicial docente y la evidente necesidad de tener la capacidad de dar una respuesta educativa que sea apropiada a la diversidad de los estudiantes a cargo, en un contexto social que se manifiesta a favor de la inclusión. Se presentan los hallazgos de la investigación realizada a estudiantes de cuarto año de distintas carreras de pedagogía de la universidad, sobre su formación en temas relativos a la integración escolar, discapacidad, necesidades educativas especiales y su abordaje pedagógico, y concluye que con el fin de alcanzar una elevada calidad educativa, se hace preciso una escuela inclusiva que quiebre las inequidades presentes en sistema educativo actual, y que se convierten en barreras para el aprendizaje, siendo imprescindible generar nuevos escenarios y espacios socioculturales-educativos, que se transformen en demandas para la formación y profesionalidad docente como respuesta a las nuevas condiciones de inserción y acción profesional, en donde los docentes estén preparados para corresponder a las demandas sociales vigentes (Tenorio, 2011).

Esta realidad no dista de la que con frecuencia es expresada por los estudiantes en las diferentes facultades en nuestro país, lo que compromete a las facultades formadoras en dar una respuesta apropiada a la sentida preocupación en los procesos iniciales formativos de los futuros educadores.

El término competencia da cuenta de un “saber hacer”, que puede llegar a ser diferente en cada persona, y que se evidencia en el desempeño del hacer, en la relación que se establece con el otro en determinadas circunstancias. Mulder (2007), sostiene que:

“... Podemos afirmar que tiene solo dos significados esenciales, que es autoridad (es

decir, ostentar la responsabilidad, la autorización o el derecho a decidir, producir, prestar servicio, actuar, ejercer o reclamar) y capacidad, (es decir poseer los conocimientos, las aptitudes y la experiencia para ejercer)...” (p.8)

En la revisión descriptiva de Weigel, Mulder y Collings (2008), en relación al uso del concepto de competencia en el desarrollo de la educación y de la formación profesional en Inglaterra, Francia, Alemania y Países Bajos, se argumenta que en los actuales entornos educativos en donde se desarrollan procesos inclusivos de niños y niñas con necesidades educativas especiales, se requiere de un educador que mediante su gestión convierta las dinámicas de enseñar y de aprender, en acciones innovadoras, para lo que se requiere de la formación de competencias básicas en la etapa inicial, las cuales exigen ser prolongadas en una formación continua, que se combina con otros aspectos recientes en los procesos educativos actuales. Es así, que las competencias conforman el crecimiento personal de los estudiantes y la forma como se empoderan del conocimiento que les brinda las herramientas para desempeñarse efectivamente en el contexto social.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

Formular criterios en la formación inicial de los educadores infantiles que promuevan competencias para un adecuado desempeño en procesos educativos inclusivos de niños con necesidades educativas especiales.

Objetivos específicos

1. Reconocer los marcos conceptuales y legales nacionales e internacionales que enmarcan la educación inclusiva relacionada con las necesidades educativas especiales.
2. Determinar las competencias que deben ser tenidas en cuenta para orientar proceso de formación inicial de licenciados en pedagogía infantil, como educadores inclusivos de niños con necesidades educativas especiales.
3. Identificar las falencias de formación que consideran los estudiantes en Pedagogía infantil de la universidad El bosque, les hace falta para un adecuado desempeño profesional en el contexto de la educación inclusiva de niños con necesidades educativas especiales.
4. Establecer criterios que orienten la construcción curricular pertinente en la formación de los estudiantes de licenciatura en Educación infantil que contribuya en el desarrollo de competencias para el adecuado desempeño en los procesos educativos inclusivos de niños con necesidades educativas especiales.

METODOLOGÍA

Basados en el problema y el marco de referencia de la investigación, se determina que el enfoque metodológico que orientará su desarrollo es el cualitativo, enmarcado dentro de la perspectiva fenomenológica, ya que pretende conocer e interpretar una realidad desde la representación de sus protagonistas de forma natural y en relación con su realidad, tal como lo plantean Sampieri (2010). Por otra parte, su intención es indagar sobre lo que es único y específico en escenario específico, pudiendo traducirse en otras realidades, facilitando una cierta generalización y generar una “descripción de vivencias y representaciones del mundo de los sujetos” (Hernández *et al*, 2009) p. 99-101.

Diseño de la Investigación

Para el desarrollo de la presente investigación se definen las siguientes fases:

Fase 1: Elaboración del marco teórico

En el cual se tendrá en cuenta:

Normativa legal sobre educación inclusiva de niños con necesidades educativas especiales: la inclusión y su normativa, Referentes internacionales, Referentes nacionales, Acerca de las NEE (discapacidad- talentos excepcionales - *trastornos de conducta*) y su atención educativa, Entorno internacional, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales (LOE 2006-LOMCE 2013- necesidad específica de apoyo educativo).

Marco conceptual acerca de la formación de educadores en el contexto de la educación inclusiva: Panorama internacional en la formación inicial y permanente, competencias a desarrollar, mirada política, sociológica y económica. Plan curricular de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad El Bosque y la formación como educadores infantiles inclusivos: Inicios del abordaje educativo inclusivo en la formación de licenciados.

Fase 2: Identificación de falencias de formación inicial en estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil

- Definición de categorías iniciales de estudio.
- Elaboración del instrumento (guion de entrevista)
- Validación y ajustes
- Aplicación
-

Con el fin de recolectar los datos de análisis se realizarán entrevistas grupales abiertas y semiestructuradas, planteadas inicialmente en una sesión única, con la técnica de grupo focal o “focus groups”, mediante reuniones de grupos de mediano tamaño (no más de 10 personas), en el cual los participantes sostienen conversaciones, en un contexto informal y se recogen los conceptos, experiencias y demás aspectos que se relacionan con el tema, incentivando la participación general Sampieri (2010). Los grupos estarán conformados por una muestra aleatoria de diez estudiantes, por cada uno de los cuatro últimos semestres de la Licenciatura

de Pedagogía Infantil de la Universidad El Bosque, que operará como grupo de estudio, en razón a que ya han tomado la asignatura que hace referencia al tema, algunos han participado en electivas relacionadas, han realizado prácticas de formación y además en su gran mayoría cuentan con experiencia laboral en el campo educativo. Otros grupo de igual número de integrantes están conformados por egresados de las cuatro últimas cohortes a los cuales se les hará una convocatoria invitándolos a participar en la investigación y se seleccionarán a los diez primeros que den respuesta y cuenten con experiencia laboral como educadores infantiles. Por otra parte, se trabajará con un grupo conformado por diez profesionales que se desempeñan en el ámbito de la educación inicial.

Fase 3: Análisis y resultados

El análisis partirá de una primera categorización que se basa en la guía de entrevistas, que puede ser ampliado en la medida en que se codifiquen los textos. A partir de los códigos se forman unidades, categorías y patrones, con el fin de explicar lo encontrado en el desarrollo del trabajo con los grupos focales. La codificación y categorización se realizará tomando como referentes los objetivos de investigación. Como herramienta de apoyo al proceso de análisis se hará uso del programa informático Atlas ti. Posteriormente se realizará la triangulación entre la teoría, el contexto y las posturas derivadas de la investigación, la cual permitirá llegar a las conclusiones.

Fase 4: Formulación de propuestas

Se realizará a partir de las conclusiones derivadas del trabajo desarrollado en la fase 3 con el fin de afianzar los aciertos que se tiene respecto al proceso de formación, relacionado con el tema en cuestión o plantear los cambios pertinentes en el plan curricular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. España. Aljibe.
- Casado, R., Lezcano, F. (2012). *Educación en la escuela inclusiva*. Argentina: Lumen
- Hernández, F., Colas, M., Eisman, L. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral: Guía metodológica de elaboración y presentación*. Barcelona: Editorial Davinci.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Fundamentación para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*. Guía N° 12 (NEE). Colombia.
- Mulder, M. (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista europea de formación profesional*, (40), 5-24.
- Mulder, Martin; Weigel, Tanja; Collings, Kate. (2008). *El concepto de competencia*

en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados Miembros de la UE: un análisis crítico. México. Sistema de Información Científica Redalyc. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875007>

Sampieri, R, Fernández, C, Baptista, P (2010.) *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). D.F., México: McGraw Hill.

Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. Chile. (UMCE). *Estudios Pedagógicos XXXVII* (2), 249-265. Disponible en: goo.gl/xNzxeM

LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMBIENTES UBICUOS DE APRENDIZAJE¹⁸

VELANDIA MESA, Cristian Oswaldo

MARTÍNEZ SEGURA, María José

SERRANO PASTOR, José Francisca

Universidad de Murcia, España

Universidad El Bosque, Bogotá - Colombia

Bogotá (Colombia)

velandiacristian@unbosque.edu.co

Resumen

La aplicación de las TIC permite desarrollar modelos dinámicos de enseñanza y aprendizaje, en los que se puede acceder a la información y al conocimiento en momentos inesperados y de forma no planeada. La investigación pone en manifiesto las características de los componentes tecnológicos y pedagógicos para la aplicación de un modelo de acompañamiento y seguimiento U-learning, así como la metodología para articularlos. La investigación está enmarcada en un estudio descriptivo cuyos objetivos y forma responden a una complementariedad paradigmática, dada la naturaleza del fenómeno objeto de estudio, cambiante, dinámico y aún por explorar. La población objeto de estudio está constituida por docentes expertos de los programas de Especialización y Maestría en Educación Superior de la Universidad el Bosque. Los resultados encontrados indican que los componentes del modelo U-learning deben caracterizarse por la capacidad de adaptación a diferentes dispositivos PDA con una alta dosis de espontánea interoperabilidad; La articulación de los componentes tecnológico y pedagógico en ambientes U-learning le exigen al sistema la facultad de aprender, sistematizar y reconocer las necesidades de los estudiantes durante el acompañamiento y seguimiento académico, a fin de crear ambientes personalizables, naturales, flexibles y anticipatorios, valiéndonos de la portabilidad y la ubicuidad.

¹⁸ Proyecto de investigación: Doctorado en Educación Universidad de Murcia, España y Universidad El Bosque Bogotá Colombia.

Abstract

The application of the ICT allows the development of dynamic teaching and learning models in which information and knowledge may be accessed in an unexpected and unplanned way. The features of the technological and pedagogical components for the application of a tutoring & monitoring U-learning model, as well as the methodology to articulate them are evidenced in this article. The research is framed in a descriptive study whose goals and form respond to a paradigmatic complementarity, due to the volatile, dynamic nature of the phenomenon that is the object of the study, still to be explored. A sample of expert teachers from Bosque University Specialization and Masters Graduate programs in University Teaching were the participants of this study. The findings indicate that the u. learning model components should be characterized by the ability of adaptation to different PDA devices with a high dose of spontaneous interoperability; The articulation of the technological and pedagogical components in U-learning environments demand from the systems the ability to learn, systematize and recognize the students' needs during the academic tutoring and monitoring, in order to create personalizable, natural, flexible and anticipatory environments, utilizing portability and ubiquity.

Palabras clave

Aprendizaje ubicuo, aprendizaje virtual, educación superior, investigación educativa, investigación formativa, práctica docente, sistematización de experiencias.

Keywords

Educational research, formative research, higher education, ubiquitous learning, U-learning, virtual learning, systematization of experiences, teaching practice.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje es un cambio permanente en el comportamiento, que se refleja a través de la adquisición de conocimientos o habilidades por medio de la experiencia, el estudio, la instrucción, la observación y/o la práctica (Papalia, 1990); dicho proceso está presente durante toda nuestra vida; el aprendizaje se concibe como un instinto primario, así como el de la supervivencia o el de la superación (Velandia, 2017). Tenemos la necesidad de aprender para sobrevivir, así como para evolucionar y esto implica que el aprendizaje está presente en diversos momentos de nuestras vidas. Las experiencias y vivencias suministran las semillas de conocimiento que construyen el saber y las destrezas; sin embargo, en ocasiones los conceptos de la formación y aprendizaje se asocian a la época estudiantil en determinados espacios académicos, pero sin lugar a dudas aprendemos en todo momento y lugar de manera consciente o inconsciente. Esta formación permanente que se recibe durante toda la vida, es en realidad, y por naturaleza lo que se define como aprendizaje omnipresente o ubicuo (Sevillano & Vázquez, 2015).

De esta manera, hoy por hoy es natural que la presencia de las tecnologías de la información, comunicación e interacción (TICI) figuren en momentos y lugares donde se pueda construir conocimiento. Aunque la expansión del e-learning llevó la formación a otros escenarios fuera de las aulas de clase, permitiendo que los estudiantes interactúen con información, los usuarios deben estar ubicados en un lugar determinado por un ordenador, una conexión a la red, bajo la regla de un buen funcionamiento, ligando el modelo de aprendizaje e-learning a un concepto "restrictivo". Este fenómeno ha desencadenado problemáticas como la alta deserción en el uso de las aulas virtuales como recurso para el acompañamiento y seguimiento a los procesos de formación en investigación (Velandia, Serrano & Martínez, 2017).

La formación en investigación entendida como un proceso de desarrollo de competencias investigativas, busca que los estudiantes reconstruyan lo sucedido, analicen lo que está sucediendo, y propongan dinámicas de innovación a problemas generados en el escenario educativo. Estos procesos son constantemente apoyados con el uso de tecnologías, lo que lo convierte en una oportunidad para los que docentes tutores puedan llevar a cabo procesos de acompañamiento y seguimiento a la formación académica.



Figura 1. Evolución de dispositivos al U-learning

La alta deserción en el uso de las herramientas virtuales y la eminente necesidad del acompañamiento y seguimiento académico en diferentes contextos de ocurrencia, dan lugar a la construcción de un nuevo concepto que se construye durante la última década con la innovación y la evolución de las tecnologías; de grandes computadoras que se compartían con muchos usuarios (un dispositivo para varios usuarios) se evoluciona a los dispositivos personales (un dispositivo para cada usuario), y hoy se incorpora un tercer paradigma llamado la "tecnología ubicua", que busca poner al servicio del usuario diferentes dispositivos, que respondan respecto a las necesidades contextuales de los estudiantes. En la filosofía de la tecnología ubicua los dispositivos son quienes se integran en la vida de las personas. En lugar de interactuar intencionadamente con un solo dispositivo, tecnología ubicua, busca la interacción con diferentes dispositivos simultáneamente, incluso para las tareas cotidianas y en muchas ocasiones sin que la persona sea consciente de ello (Velandia, 2017). En la discusión llevada a cabo por expertos en aprendizaje ubicuo y reseñada por Chen (2008), se concluyó

que el e-learning generó diferentes grados de libertad, permitiendo poner la mirada centrada en el estudiante, promoviendo las actividades de aprendizaje a través de entornos móviles, fuente esencial y relevante que dio paso al acceso a servicios formativos desde dispositivos Smart, lo que generó un salto importante en el avance hacia la ubicuidad.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Existen autores que definen vagamente U-learning como: $u\text{-learning} = e\text{-learning} + m\text{-learning}$ (Hwang, 2012). El Ubiquitous Learning o Aprendizaje Pervasivo, no se limita a formación recibida a través del ordenador o del dispositivo móvil. La aplicación de las TIC permite desarrollar modelos dinámicos de enseñanza y aprendizaje, en los que se puede acceder a la información y al conocimiento en momentos inesperados y de forma no planeada. Chiu, Kuo, Huang, & Chen (2004) llama a este tipo de sistema “modelo dinámico de aprendizaje”.

Entrando en el escenario del U-learning, existen diferentes investigaciones que se enfocan en variadas definiciones: Jones (2004) se refiere a una situación de total inmersión en el proceso de aprendizaje. Boyinbode & Akintola (2008) lo define de una manera más amplia, señalando el U-learning como “anywhere and anytime learning”, haciendo referencia a un ambiente donde la enseñanza y el aprendizaje están determinados por el uso de diferentes dispositivos en cualquier momento y en cualquier lugar. Uemukai (2007) involucra el concepto de aprendizaje pervasivo o aprendizaje ubicuo como un paradigma de aprendizaje, donde el uso de la tecnología es ampliamente difundida y generalizada. Velandia (2017) señala que el U-learning es un paradigma que da un lugar a la computación pervasiva o ubicua que dispone el aprendizaje de cualquier cosa de manera inconsciente, en cualquier lugar, en cualquier momento, “anything, anywhere and anytime”, resumido en $U\text{-learning} = a^3$.

Fischer (2011) incorpora otro concepto a la definición señalada y concibe el U-learning como un ambiente para la construcción del aprendizaje de manera inconsciente, en cualquier lugar, en cualquier momento y de cualquier forma con la mediación de la tecnología. “anything, anywhere and anyway”. En un intento de caracterización del U-learning, Curtis (2002) enumera 3 particularidades generales: permanencia, accesibilidad e inmediatez, reconocidas también por Chiu (2008). Hwang (2008) amplían las características al considerar la movilidad de los estudiantes dentro de un ambiente incrustado a la tecnología y logran identificar otras 2 características identificadas por Chen (2002): la interactividad y situaciones sensibles a un contexto específico.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Definir las características de un ambiente U-learning que permita la sistematización de experiencias pedagógicas en la formación investigativa.

MATERIAL Y MÉTODO

La presente investigación obedece a un tipo de estudio descriptivo con una metodología Investigación Acción y con un Diseño de triangulación concurrente (DITRIAC), establecido por Sampieri (2015), con el que se confirmaron y se corroboraron resultados. Adicionalmente se efectuó un proceso de validación cruzada aprovechando las ventajas del método y de manera paralela se recolectaron y se analizaron datos cualitativos y cuantitativos. Creswell (2009) establece y sugiere incluir los datos estadísticos de cada variable cuantitativa seguido por las categorías y segmentos cualitativos. Posteriormente en el análisis de ambas etapas se integró la descripción, interpretación y elaboración del informe del estudio. Dado que los procesos de formación docente en general y, especialmente los basados en el acompañamiento y seguimiento en ambientes U-learning, son fenómenos complejos, se tuvo en cuenta como eje central un estudio multicazos, según las recomendaciones de Gros & Silva (2005).

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

Los componentes pedagógicos y tecnológicos del modelo de acompañamiento y seguimiento categorizados y aplicados por medio de un App con las características U-learning en el contexto de ocurrencia, están basados en modelos de aprendizaje de diseño instruccional, determinados a través del análisis de información recolectada y triangulada tomando como base la propuesta de Fink (2008). Se llevó a cabo la sistematización y análisis documental que estuvo ligado a la recolección de datos a través de grupos focales (expertos) el uso pedagógico de las tecnologías en formación investigativa, acompañamiento y seguimiento educativo en ambiente inteligentes de aprendizaje. Respecto al tratamiento de la información cuantitativa se confirmó frente a la prueba de concordancia de expertos (Tau b de Kendall) la correspondencia entre los conceptos de los expertos. El valor crítico que se ha asumido para el contraste de hipótesis es $\alpha < 0.05$.

		Coeficiente de Concordancia Tau b de Kendall		
		Expertos Educación	Expertos Tecnología Inteligente	
Tau_b de Kendall	Expertos Educación	Coeficiente de correlación	1,000	
		Sig. (bilateral)	,793**	
		N	26	
	Expertos Tecnología Inteligente	Coeficiente de correlación	,793**	1,000
		Sig. (bilateral)	,003	.
		N	26	26

Posteriormente se llevó a cabo el alistamiento de la información cualitativa, la codificación y sistematización de datos a través de la categorización y la triangulación de información. Esto permitió definir las características de un ambiente U-learning que permite la sistematización de experiencias pedagógicas en la formación investigativa. Una de las redes semánticas generales proporciona la siguiente información:

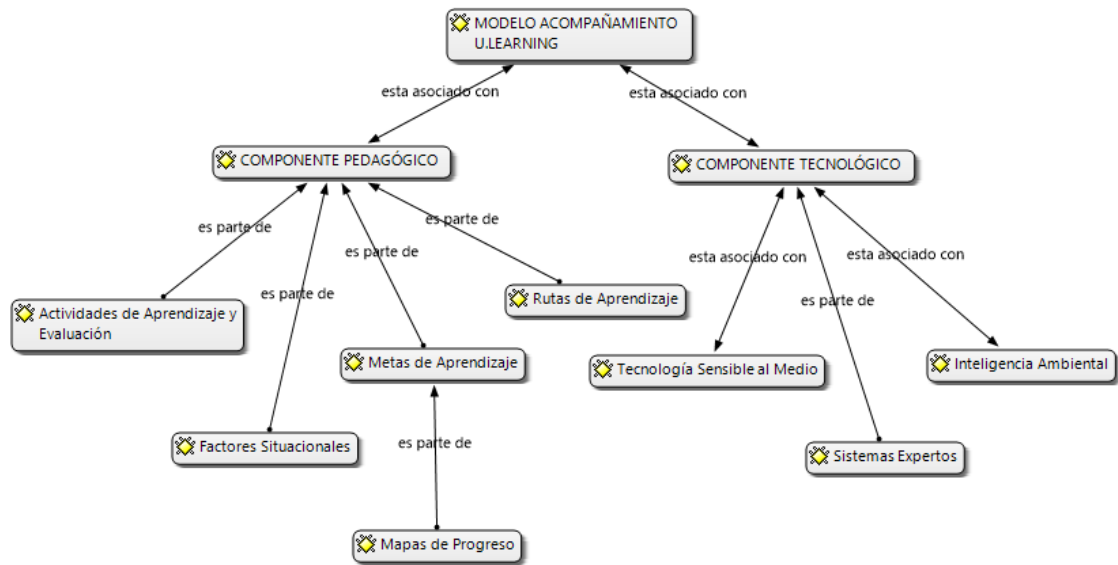


Figura 2. Componentes para la Formación Investigativa en Investigación en ambientes U-learning

Dentro del componente pedagógico, los factores situacionales, hacen referencia a la recolección de información existente acerca de las condiciones iniciales de todos y cada uno de los elementos influyentes durante el acompañamiento educativo del estudiante en la formación investigativa. La información que la aplicación tecnológica sistematiza, está asociada al entorno y al proceso académico del estudiante definidas como las condiciones iniciales. Según las Metas de Aprendizaje planteadas para el cumplimiento de objetivos de aprendizaje, el sistema genera redes a través de grafos (mapa de progreso y ruta de aprendizaje) basadas en los conceptos de U-learning, que busca que el estudiante interactúe con un entorno de forma personalizable, adaptativo y anticipatorio.

Los procedimientos de Retroalimentación y Evaluación en el sistema U-learning proponen algunos criterios y estándares para evaluar de manera funcional, anticipada y permanente las metas y objetivos de aprendizaje sistematizados y adaptados al sistema. La configuración y diseño del escenario evaluativo U-learning se caracteriza por integrar lo conceptual y lo procedimental. De igual forma, responde a un método previamente elaborado, formando parte inherente del proceso educativo, obedeciendo a unas normas y criterios preestablecidos y configurados en el sistema. Los nodos A, B, C, D, E, F generados en el grafo (Figura 3) corresponden a los puntos donde el sistema U-learning evalúa las metas de aprendizaje según los niveles de propuestos por la taxonomía de Anderson (2001).

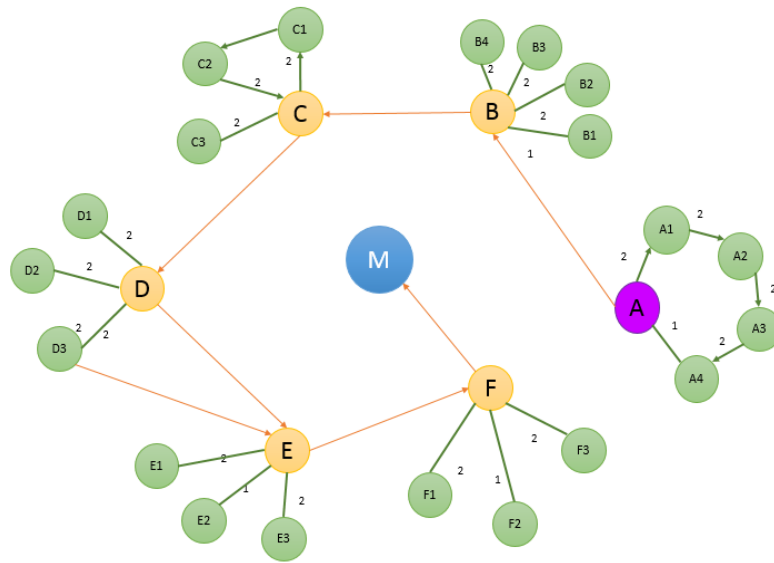


Figura 3. Ejemplo de Grafo de Aprendizaje generada por el Sistema.

Fuente Elaboración propia.

Los procedimientos de evaluación y retroalimentación en el escenario U-learning se caracterizan por que confieren a la evaluación su dimensión orientadora y formativa, para transformar aquellos factores que sean susceptibles de mejora, proporcionando el registro y sistematización por medio de técnicas, métodos y procedimientos validados a partir del estudio de correlación de variable. La evaluación bajo los parámetros del modelo U-learning se ajustan teniendo en cuenta progresos y avances de los estudiantes con referencia a las metas de aprendizaje preestablecidas. Respecto a las actividades de aprendizaje, para el desarrollo de ambientes U-learning propuesto como modelo de acompañamiento y seguimiento, el grupo investigador centró su atención en la construcción de preguntas a partir del conceptos de coaching educativo en determinados contextos, en busca obtener información y sistematizar experiencias académicas, indagando en el: “que se pretende lograr”, “para qué se pretende lograr”, y “que impide lograrlo”. Por medio de las actividades propuestas en el modelo de acompañamiento y las diferentes aplicaciones U-learning desarrolladas, se busca guiar y organizar el aprendizaje, ejercitar, afianzar y consolidar lo aprendido, así como perfeccionar en los aspectos destacados en cada uno de los nodos de aprendizaje y, de esta manera, hacer seguimiento al estudiante desde su propio aprender.

CONCLUSIONES

El estudio ponen en manifiesto los componentes tecnológicos y pedagógicos para la aplicación de un modelo de acompañamiento y seguimiento U-learning, así como la metodología para articularlos: Los componentes del modelo U-learning se enmarcan y se caracterizan por la capacidad de adaptarse a diferentes dispositivos PDA con una alta dosis de espontánea interoperabilidad; además están diseñados para tener la facultad de aprender, sistematizar e identificar las necesidades de los estudiantes durante el acompañamiento y seguimiento

académico, a fin de crear ambientes personalizables, naturales, flexibles y anticipatorios, valiéndonos de la portabilidad y la ubicuidad.

Los procedimientos aplicados durante la presente investigación han conducido a determinar que la articulación entre los componentes pedagógico y tecnológico en el modelo U-learning, depende de: la construcción de objetivos desde la premisa de los niveles de aprendizaje y, las actividades de acompañamiento deben desarrollar tales metas desde lo que se pretende lograr, para qué se pretende lograr, y qué impide lograrlo; de esta manera el ambiente tecnológico genera las rutas y mapas de progreso, las cuales le permitirán al sistema experto identificar cada una de las fases del acompañamiento y seguimiento.

REFERENCIAS

- Anderson, L. W., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, abridged edition*. White Plains, NY: Longman.
- Boyinbode, O.K. and K.G. Akintola (2008). Effecting E-Learning with U-Learning Technology in Nigerian Educational System. *Pacific Journal of Science and Technology*, 10(1), 204-210.
- Chen, Y.S., Kao, T.C., Sheu, J.P. & Chiang, C.Y. (2002). A Mobile Scaffolding-Aid-Based Bird - Watching Learning System, Proceedings of IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education. *IEEE Explore Digital*, 12(1), 15-22.
- Chiu, P.S., Kuo, Y., Huang, Y. & Chen, T. (2008). A Meaningful Learning based U-learning Evaluation Model Learning Technologies. *IEEE Explore Digital*, 12(1), 77 – 81.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Curtis, M., Luchini, K., Bobrowsky, W., Quintana, C. & Soloway, E. (2002). Handheld Use in K-12: A Descriptive Account, Proceedings of IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education. *IEEE Explore Digital*, 12(1), 23-30.
- Fischer, G. (2001). User Modeling in Human-Computer Interaction. *Journal of User Modeling and User-Adapted Interaction*, 11(2), 65-86.
- Gros, B., & Silva, J. (2005). La formación del profesorado como docentes en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista iberoamericana de educación*, 36(1), 1-13.
- Hwang, I., Jang, H., Park, T., Choi, A., Lee, Y., Hwang, C., & Song, J. (2012). *Leveraging children's Behavioral Distribution and Singularities in New Interactive Environments: Study in Kindergarten Field Trips*. Newcastle, UK.
- Jones, V., & Jo, J.H. (2004). Ubiquitous Learning Environment: An Adaptive Teaching System Using Ubiquitous Technology. *IEEE Explore Digital*, 12(1), 468- 474.
- Papalia, D., Y & Wendkos, S. (1997). *Serie Psicología del Desarrollo Humano*. Bogotá: Mcgraw-hill.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., & Pérez, M. D. L. L. C. (2015). *Metodología de la*

investigación. México: Mcgraw-hill.

Sevillano, M.L. & Vázquez-Cano, E. (2015). Modelos de investigación en contextos ubicuos y móviles en Educación Superior. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 329-332.

Uemukai, T., Hara, T., & Nishio, S. (2004). A method for selecting output data from ubiquitous terminals in a ubiquitous computing environment. *Distributed Computing Systems Workshops*. 12(1), 562-567.

Velandia-Mesa, C., Serrano-Pastor, F. & Martínez-Segura, M. (2017). La investigación formativa en ambientes ubicuos y virtuales en Educación Superior [Formative Research in Ubiquitous and Virtual Environments in Higher Education]. *Comunicar*, 51. <https://doi.org/10.3916/C51-2017-01>

Mesa 8. Inclusión/Igualdad de oportunidades



DISEÑO Y DESARROLLO DE UNA PROPUESTA EDUCATIVA PARA LA MEJORA DEL CLIMA ESCOLAR EN LAS AULAS INTERCULTURALES DE EXTREMADURA¹⁹

BENEGAS VAZ, Beatriz

Universidad de Extremadura

España

beatrizbenegasvaz@gmail.com

Resumen

El objetivo de esta investigación consiste en crear y llevar a la práctica en las aulas multiculturales una serie de estrategias para la mejora del clima escolar con el fin de disminuir las dificultades percibidas por el alumnado inmigrante. Quedará dividida en cuatro fases: la primera destinada a la realización del marco teórico y conceptual; la segunda consiste en un análisis descriptivo de la situación actual en nuestro país y en la Comunidad Autónoma de Extremadura; la tercera fase, de carácter cuasiexperimental, se basa en el diseño y desarrollo de un programa de intervención para la mejora del clima escolar dirigido a alumnos de 8-12 años mediante el que se pretende mejorar dimensiones como la adaptación del alumnado, el rendimiento académico y el bienestar psicológico del mismo, para la evaluación de los resultados obtenidos se diseñará un instrumento que mida las dimensiones del bienestar psicológico para la edad escolar; la última fase está destinada al análisis de los resultados obtenidos y transferencia de los mismos.

Abstract

This research will create and use different strategies targeted at improving school environment in intercultural classrooms with the goal of decreasing the difficulties faced by immigrant

²¹Este proyecto de Tesis Doctoral está vinculado con European Project Marie Curie Action Code IRSES, Scientific Panel SOC, Call Identifier: FP7-PEOPLE- 2013-IRSES, Title: (PK): "International research network for study and development of new tools and methods for advanced pedagogical science in the field of ICT instruments, e-learning and intercultural competences (IRNET)

students. It will be structured in four phases: the first is dedicated to establish the conceptual and theoretical framework; the second will make a descriptive analysis of current situation at region(Extremadura) and country level; the third phase will design and develop an interventional programme to improve educative of students 8 to 12 years old , with the intention of improving dimensions such as students adaptation, academic performance and psicological well-being. Before evaluating the results, a specific tool to measure psicological well-being will be designed. The fourth and last phase will consist in results analysis and sharing.

Palabras clave

Multiculturalismo, inmigración, bienestar, aula, clima.

Keywords

Multiculturalism, immigration, well being, classrooms, environment.

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En la actualidad, Europa está poblada por más de 30,4 millones de inmigrantes, dato que se ha visto afectado por la llamada “crisis migratoria de la Unión Europea” de la que se habló anteriormente. En España la población de origen extranjero representa el 10,7% de la población registrada y en Extremadura el 3,32% (según las estadísticas del Observatorio Permanente para la Inmigración, 2017). Este pluralismo que caracteriza a la sociedad actual está muy presente en nuestros centros educativos. El reto que se nos presenta consiste en crear una identidad colectiva y educar desde la interculturalidad de forma que se logre combatir algunos aspectos negativos como son el racismo y la xenofobia. Es la educación la encargada de inculcar al alumnado valores que les permitan vivir en dicha sociedad plural caracterizada por una importante diversidad lingüística y cultural.

El alumnado procedente de otros países que llega a nuestras aulas lo hace con numerosas dificultades de aprendizajes y de adaptación derivadas de aspectos relacionas con la lengua, el cambio de sociedad y cultural, la marginación... Existe una elevada relación entre el clima escolar y logros de aprendizaje, lo que lleva a pensar que trabajando este primer aspecto en las aulas interculturales mejorarán los resultados en el aprendizaje y la integración de este tipo de alumnado.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La presente investigación contiene dos bloques temáticos que se pretenden unir: interculturalidad en las aulas y clima escolar.

Con respecto al primer aspecto debemos reconocer a Banks (1986) como uno de los primeros autores que trabajó el tema de la Educación Intercultural en Europa. En nuestro país además se han realizado en los últimos años numerosos proyectos entorno a la temática, como es el

caso de Andalucía con el Proyecto “Andalucía Acoge” o “nosOTR@S, campaña para la interculturalidad” de Carbaño (2006) de sensibilización de la ciudadanía con respecto a la Interculturalidad o Cataluña con “De la tolerancia al reconocimiento: programa de formación para la ciudadanía intercultural” de Folgueiras (2007) con resultados muy positivos.

En la Comunidad Autónoma de Extremadura también podemos encontrar diversos estudios y proyectos sobre interculturalidad en los últimos años, entre ellos el Proyecto Europeo actualmente vigente del que parte el trabajo que presentamos, titulado *International Research network for study and development of new tools and methods for advanced science in the field of ICT instruments, e-learning and intercultural competences (IRNET)*, del cual es investigador principal el director del presente proyecto de tesis (Cubo, 2014). Además, debemos señalar el Proyecto de Investigación que se realizó entre 2011 y 2013 en nuestra comunidad titulado *Formación del Profesorado para la educación intercultural. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa formativo on-line* (Blázquez, 2011), dirigido y desarrollado por diferentes investigadores que forman parte del Grupo de Investigación y Desarrollo Educativo (Gidex); a partir de éste último se han llevado a cabo numerosas actividades científicas de transferencia y difusión como el *I Simposio Internacional de Diversidad Cultural y Escuela. El desarrollo de la Competencia Intercultural*.

De ahí que se tenga que trabajar con este tipo de alumnado diversos aspectos que mejoren el clima escolar, lo que no llevaría a conectar con el siguiente bloque temático:

En lo que se refiere a este segundo aspecto, destacar en nuestro país algunos autores e investigaciones, comenzando por el *Proyecto Golden5* (2004-2007) dirigido al profesorado para crear un clima escolar agradable y efectivo en el aula, el cual ha sido premiado por la Comisión Europea de Educación en la categoría Premio Europeo de Enseñanza Permanente. Hacer referencia también al programa *Aulas Felices* (Arguis, Bolsas, Hernández y Salvador, 2012) en Zaragoza, un programa educativo basado en la psicología positiva y que pretende potenciar el desarrollo social y personal y promover la felicidad del alumnado (dimensión importante para la mejora del clima).

Es sin embargo en el ámbito internacional donde estas prácticas se encuentran en auge, algunos ejemplos de ello son el programa del Instituto “Strath Haven” en Filadelfia (2002) creado con el objetivo de incrementar las emociones positivas del alumnado y el clima escolar en secundaria o el programa “Bounce Back” de McGrath y Nobel (2011) desarrollado en Australia el cual pretende mejorar este aspecto en el alumnado de todas las etapas.

Al estudiar aquellas investigaciones que han pretendido unir estas temáticas se puede ver que a nivel nacional son pocos los autores que lo han hecho. Escarbajal, Izquierdo y López (2014) analizaron el bienestar psicológico en los grupos con mayor riesgo de exclusión social (aunque no centrado exclusivamente en el ámbito educativo). Es, sin embargo, en el ámbito internacional donde se encuentran mayores estudios relacionados con estos temas, destacando a Cholewa, Goodman, West–Olatunji y Amatea (2014), quienes realizan un análisis

cualitativo del impacto de las llamadas “Prácticas Educativas Culturalmente Responsables” en el Bienestar Psicológico del alumnado inmigrante o a Smith (2013) quien establece relaciones entre la inteligencia cultural y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios de minorías étnicas.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

- **HIPÓTESIS 1:** La aplicación del programa de intervención educativa para la mejora del clima escolar mejorará el el rendimiento académico del alumnado que forma parte de las aulas interculturales en Extremadura.
- **HIPÓTESIS 2:** La aplicación del programa de intervención educativa para la mejora del clima escolar mejorará la adaptación y la inclusión del alumnado de procedencia extranjera en las aulas interculturales de Extremadura.
- **HIPÓTESIS 3:** La aplicación del programa de intervención educativa para le mejora del cima escolar mejorará el bienestar psicológico del alumnado que forma parte de las aulas interculturales en Extremadura.
 - HIPÓTESIS 3.1: La aplicación del programa de intervención educativa mejorará la *autoaceptación* del alumnado de aulas interculturales.
 - HIPÓTESIS 3.2: La aplicación del programa de intervención educativa mejorará las *relaciones positivas* entre el alumnado.
 - HIPÓTESIS 3.3: La aplicación del programa de intervención educativa mejorará la *autonomía* del alumnado de aulas interculturales.
 - HIPÓTESIS 3.4: La aplicación del programa de intervención educativa mejorará el *dominio del entorno* del alumnado de aulas interculturales.
 - HIPÓTESIS 3.5: La aplicación del programa de intervención educativa mejorará la dimensión *propósito en la vida* del alumnado de aulas interculturales.
 - HIPÓTESIS 3.6: La aplicación del programa de intervención educativa mejorará el *crecimiento personal* del alumnado de aulas interculturales.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

El **objetivo principal** del proyecto consiste en crear un programa de mejora del clima escolar en las aulas multiculturales con la finalidad de alcanzar mejores resultados académicos, una mejora del bienestar psicológico y una mayor adaptación e inclusión por parte del alumnado inmigrante.

Los **objetivos específicos** son los siguientes:

1. Dar respuesta a la sensibilidad mostrada en la investigación educativa con respecto a la necesidad de promover proyectos interculturales que desarrollen actitudes de

- aceptación.
2. Crear un marco conceptual que permita realizar un análisis de la situación actual de la interculturalidad en las aulas de Europa, España y Extremadura.
 3. Promover la innovación educativa y desarrollar modelos educativos y pedagógicos basados en la inclusión.
 4. Desarrollar la competencia intercultural en los centros educativos de Extremadura.
 5. Mejorar el bienestar psicológico del alumnado intercultural escolarizado en centros de la comunidad autónoma de Extremadura.
 6. Evaluar la mejora del rendimiento académico y de adaptación del alumnado inmigrante tras la aplicación del programa de mejora del clima escolar.
 7. Desarrollar un instrumento sobre bienestar psicológico para la etapa de Educación Primaria.

METODOLOGÍA

El referente epistemológico de esta propuesta de investigación es el positivismo lógico, el método hipotético- deductivo por tanto. Esta adscripción significa que consideramos imprescindible el desarrollo de resultados y conclusiones que estén basadas en contrastes empíricos de las observaciones realizadas en la realidad.

La perspectiva de este proyecto es de complementariedad entre métodos cuantitativos y cualitativos con la finalidad de otorgar sistematización y validez propia de los métodos cuantitativos y la profundidad de análisis de los métodos cualitativos.

Este proyecto quedará dividido en cuatro fases que se desarrollarán en un periodo de cuatro años:

I. ANÁLISIS DOCUMENTAL Y DESARROLLO DE LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA:

Primera fase de toma de contacto en la que se realizará una revisión bibliográfica, se delimitará el marco teórico e histórico del tema y se realizará un análisis de la realidad de la inmigración y la educación intercultural en Europa, España y Extremadura. Tras esto se formularán los objetivos y se organizarán los procedimientos a desarrollar en la siguiente fase. La duración de esta primera aproximación a la realidad será de un año. Actualmente nos encontramos en esta primera fase.

II. DISEÑO DESCRIPTIVO:

En la segunda fase del proyecto se realizará un análisis con un diseño descriptivo, lo que permitirá entrar en contacto con la realidad de la que hablábamos en la fase anterior.

Se elaborarán y validarán una serie de instrumentos para la recogida de datos. Las técnicas utilizadas serán muy diversas: entrevistas y cuestionarios a profesores, familias, alumnos/as y otros expertos en la materia; grupos de discusión... Se procurará también contrastar las conclusiones obtenidas por los diferentes expertos con la finalidad de crear un marco teórico sobre el que fundamentar la intervención de este proyecto.

La última actividad será el análisis y elaboración de conclusiones de los datos obtenidos en este análisis descriptivo y la formulación y objetivos y el procedimiento a seguir en la siguiente fase.

La duración de esta fase será aproximadamente un año.

III. INTERVENCIÓN. DISEÑO CUASIEXPERIMENTAL:

Diseño y desarrollo de un programa de intervención para la mejora del clima en el aula intercultural destinado a alumnado de 8 a 12 años de edad, mediante el que se pretende alcanzar una mejora en las dimensiones rendimiento académico, adaptación e inclusión del alumno al centro y bienestar psicológico del mismo. Para el posterior conocimiento de los resultados alcanzados se aplicará un pretest de las variables de interés previo a la aplicación del programa y un posttest al finalizar el mismo. Se desarrollará un instrumento que mida las diferentes dimensiones del constructo bienestar psicológico debido a que no contamos actualmente con uno para edad escolar.

El análisis utilizado en esta fase será de carácter cuasiexperimental.

Para esta fase también contaremos con un tiempo aproximado de un año.

IV. RESULTADOS Y TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO:

En la última fase tendrá lugar el análisis de los datos obtenidos, tanto cualitativos como cuantitativos, así como la redacción final del trabajo de investigación en el cuál quedarán plasmadas las fases anteriormente descritas y los resultados obtenidos. Además, tendrá lugar la difusión y transferencia de los resultados obtenidos en los principales congresos sobre educación y psicología en nuestro país (como el *Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía* o el *Congreso Internacional de Investigación Educativa* de AIDIPE) o congresos internacionales (*Congreso ECER* organizado por European Educational Research Association incluyendo este proyecto dentro de la séptima Network denominada Social Justice and Intercultural Education), así como en revistas (*Revista de Investigación Educativa*, *Bordón*, *Revista de Pedagogía (SEP)*, *Revista de Educación Inclusiva...*) o seminarios impartidos entre expertos en materia educativa.

Esta fase se llevará a cabo durante el último año del proyecto.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

El trabajo que se presenta se encuentra actualmente en sus inicios, por lo que aun no podemos hablar de resultados obtenidos. Sin embargo, si nos fijamos en las investigaciones que a nivel internacional han trabajado en este campo se puede suponer que éstos irán en la línea de lo detallado en las hipótesis, existiendo por tanto una mejora del bienestar psicológico y sus dimensiones, el rendimiento académico y la adaptación del alumnado inmigrante de nuestras aulas tras trabajar aspectos relacionados con el clima escolar y el bienestar de estos estudiantes.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Como se ha citado en el apartado anterior, nos encontramos en el inicio de este proyecto, aunque considerando las investigación más relevantes realizadas en este tema, como son las desarrolladas por Escarbajal, Izquierdo y López (2014) en nuestro país, o Cholewa, Goodman, West – Olatunji y Amatea (2014) y Smith (2013) a nivel internacional, pensamos que los logros que podrían alcanzarse con el desarrollo de la investigación serían probablemente los siguientes:

- Mejorarán las dimensiones resultados académicos, adaptación e inclusión del alumnado inmigrante y bienestar psicológico del mismo tras trabajar aspectos relacionados con la mejora del clima escolar.
- Se realizará un exhaustivo análisis de la situación actual a nivel intercultural en nuestras aulas.
- Se desarrollará la competencia intercultural en nuestros centros educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anguera, M.T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M.T. Anguera y J. Gómez. *Metodología de la Investigación en Ciencias del Comportamiento*. (pp. 125-136). Murcia, España: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Arguis, R., Bolasas, A.P., Hernández, S. y Salvador, M.M. (2012). *Programa "Aulas felices"*. Zaragoza, España: Equipo SATI.
- Banks, J.A. (1986). Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals. En J.A. Banks. y J.Lynch (Eds.), *Multicultural Education in Western Societies*. Londres, Reino Unido: Holt, Rinehart and Winston.
- Berry, J.W. (2005) Fundamental psychological processes in intercultural relations. En D. Landis, J.M. Bennett, M.J. Bennett. (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp. 166-184). Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage.
- Blázquez, F., y Alonso, L. (2006). La educación secundaria, un espacio para la educación intercultural. En F. Blázquez (Dir.), *Especialista en Educación Secundaria* (pp. 120-146). Badajoz, España: Servicio de Publicaciones de la UEx.
- Sociedad Española de Pedagogía (s.f.). *Bordón. Revista de Pedagogía*. Recuperado en http://www.sepedagogia.es/?page_id=214
- Carabaño, G (2006). Programas de formación para la interculturalidad: "nosOTR@S, campaña para la interculturalidad". *Revista de Estudios de Juventud*, (74), 225-248.
- Cholewa, B., Goodman, R., West-Olatunji, C. y Amatea, E. (2014). A Qualitative Examination of the Impact of Culturally Responsive Educational Practices on the Psychological Well-Being of Students of Color. *The Urban Review*, 46 (4), 574-596.
- Consejería de Educación. (2005). *Estrategias educativas para la atención al alumnado inmigrante*. Badajoz, España: Dirección Provincial de Badajoz.

- Cubo, S., González, J.J. y Lucero, M. (2003). Perspectiva pedagógica de los multimedia. *REP. Revista Española de Pedagogía*, (225), 309-336.
- Cubo, S., Martín, B. y Ramos, J.L. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid, España: Editorial Pirámide.
- Escarbajal, A., Izquierdo, T. y López, O. (2014). Análisis del bienestar psicológico en grupos de riesgo de exclusión social. *Anal. Psicol.*, 30 (2), 541-548.
- Federación Andalucía Acoge (s.f.). *Andalucía Acoge*. Recuperado de <http://acoge.org>
- Folgueiras, P. (2007). *De la tolerancia al reconocimiento. Programa de formación para una ciudadanía intercultural*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.
- Junta de Extremadura (2007). *Plan Regional de la Convivencia Escolar en Extremadura*. Mérida, España: Consejería de Educación.
- Lera, M.J. (2009). *Golden5*. Lugar de publicación: Universidad de Sevilla. Recuperado en <http://www.golden5.org/golden5/>
- McGrath, H. y Noble, T. (2011): *Bounce Back!*. Sydney, Australia: Pearson Longman.
- No, P. y Rodríguez, M.J. (2015). Mentorización entre iguales en la escuela con estudiantes inmigrantes. *Investigar con y para la sociedad*, 1, 421-433.
- Observatorio Permanente de la Inmigración (2017). *Extranjeros Residentes en España a 31 de diciembre de 2016*. Madrid, España: Ministerio de Empleo y Seguridad Social.
- Rodríguez, M.J. (2008). *Metodología educativa: estrategias didácticas en el aula*. Salamanca, España: Sindicato Independiente, ANPE.
- Smith, T. A. (2013). A study of ethnic minority college students: A relationship among the big five personality traits, cultural intelligence, and psychological well-bein. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 73 (8A).
- Tejedor, F. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de investigación educativa*, 18 (2), 319-339.

VOCES DE LAS MUJERES GITANAS: RELATOS GENERACIONALES SOBRE EL ÉXITO EDUCATIVO EN LA PROVINCIA DE SALAMANCA

ESCOBAR RAMÍREZ, M^a Isabel

Universidad de Salamanca

Salamanca, España

misabelescobarr@usal.es

Resumen

Esta investigación propone el análisis de las relaciones de parentesco, comunitarias y generacionales presentes en la familia gitana el valor de la educación para las jóvenes gitanas de la Provincia de Salamanca. En este sentido, esta investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo y método etnometodológico, con la finalidad de profundizar en la comprensión de la realidad desde los distintos procesos presente en la vida cotidiana. Para ello, la población objetivo es la totalidad de adolescentes y jóvenes gitanas que se encuentran cursando la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en la provincia de Salamanca, como a su vez, su grupo familiar, personal docente y otros agentes sociales presentes en su desarrollo educativo. Desde esta investigación se espera determinar los factores que influyen en el éxito educativo de las jóvenes gitanas, a través de sus relaciones familiares y los conflictos presentes dentro de su cultura y contexto social. Partiendo de este estudio y análisis se desarrollará una propuesta de acción que permita mejorar su desarrollo educativo y, por consiguiente, disminuir las barreras sociales a las que se enfrentan las mujeres gitanas.

Abstract

This research proposes the analysis of the relations of kinship, community and generation present in the Romani family and their value of the education for the young Romani girls of the Province of Salamanca. In this sense, this research is developed from a qualitative approach and ethnomethodological method, with the purpose of deepening the understanding of reality from the different processes present in everyday life. To this end, the target population is the total number of Romani adolescents and young people who are attending Compulsory Secondary Education in the Province of Salamanca, as well as their family group, teaching staff and other social agents present in their educational development. From this research it is expected to determine the factors that influence the educational success of Romani girls,

through their family relationships and the conflicts present within their culture and social context. Based on this study, a proposal is going to be developed to improve their educational development and thus reduce social barriers that Romani women face.

Palabras clave

Grupo étnico, Gitano, Familia, Mujer estudiante, Escolaridad obligatoria

Keywords

Ethnic groups, Romani, Family, Women students, Compulsory education

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La educación es un factor esencial para el desarrollo pleno de la vida en la sociedad, desde esta premisa el impacto del fracaso escolar es abordado en la agenda política europea, siendo señalado entre sus objetivos prioritarios en materia de educación para 2020 (Unión Europea 2010). El éxito escolar es el primer garante de la equidad y calidad de los sistemas educativos, por consiguiente el Estado español busca mejorar la inclusión y el éxito educativo de la población gitana, siendo abordado en el “Plan de acción para el desarrollo de la población gitana 2010-2020” (Centro de Estudios Económicos Tomillo, s.f) y la “Estrategia nacional para la inclusión de la población gitana en España 2012-2020” (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, s.f.), en los cuales se resalta la educación como el medio para superar la exclusión social en los que está inmersa la población gitana.

En España se ha mejorado los niveles de integración de la población gitana en el sistema educativo, no obstante, la tasa de fracaso escolar no se ha logrado revertir a pesar de las acciones implementadas en el área educativo. Según un estudio realizado por la Fundación Secretariado Gitano (2006), se señala que la tasa neta de escolarización por edad comienza a disminuir a partir de los 12 años, a esta edad la escolarización es casi plena con un 98,6%, pero entre los 15 y los 16 años ha bajado en un 55,5%.

Estos datos se agudizan en el caso de las adolescentes y jóvenes gitanas que cuentan con un porcentaje de abandono de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de un 30,3% a los 15 años y en un 56,4% a los 16 años. En lo que se refiere a la tasa de absentismo de este grupo poblacional en la ESO se ubica en un 52,2%. A su vez, el porcentaje de jóvenes de entre 16 y 24 años que no han obtenido el título de graduado de la ESO es de 64% de jóvenes gitanas, frente al 13% de la población general.

Los datos antes mencionados señalan que los objetivos marcados tanto por la Unión Europea, como por el Estado Español, aún no se ven cumplidos entre la comunidad gitana, y menos desde la perspectiva de género. En este sentido, el fracaso escolar que acosa a la población gitana, y dentro de ella, a las mujeres gitanas, debe ser de suma importancia para toda la sociedad.

De esta manera, es importante derribar las barreras que impiden el aumento de mujeres

gitanas dentro de estudios post-obligatorios. Propiciando una transformación cultural y social en relación al rol de la mujer gitana, la cual debe ser vista como un sujeto independiente y cambiante, rompiendo con la práctica de homogenizar o “etnizar” a la mujer gitana desde su cultura (Fundación Secretariado Gitano, 2007). En este sentido, se debe evaluar la escolarización y los procesos educativos dentro de las escuelas españolas y la población gitana, resaltando la importancia del reconocimiento de la diferencia, la adaptación de la escuela al alumno, el multiculturalismo, dejar a un lado la educación del igualitarismo y del control de los profesionales abriendo paso a la negociación y a relaciones más horizontales. (Fernández Enguita, 2000)

Por tanto, es de gran interés estudiar el desarrollo educativo de las jóvenes gitanas, y las causas del predominio del fracaso sobre el éxito escolar, puesto que la educación ha sido piedra angular para la participación de las mujeres en la vida pública, como a su vez mejora las condiciones de acceso e igualdad en la política, economía y cultura dentro las sociedades de las que forman parte. (González y Payà, 2004). En este sentido, abordar esta problemática en la población gitana permite actuar directamente en la realidad que condena a la mujer gitana a la exclusión social y, en algunos casos, a condiciones de marginación.

La mujer gitana se encuentra inmersa en relaciones de parentesco patrilocales y con una fuerte dominación de la figura masculina en sus vidas, aspectos identificados por Teresa San Román en sus investigaciones (Laparra, 2007). En este sentido el análisis del contexto social de la mujer gitana y por consiguiente su desarrollo educativo va intrínsecamente ligado a las relaciones de parentesco y generacionales presentes en la configuración de su familia, y a su arraigo en las tradiciones y cultura gitana.

En este sentido, hablar de familia gitana es tener en cuenta su carácter extenso, patrilocal, fundamentado en el matrimonio y las relaciones de parentesco y solidaridad que se forman con él. Pudiendo distinguir según San Román cuatro realidades: “las agrupaciones vecinales”, que engloba a los habitantes de un barrio; “los patrigrupos o comunidades de parientes”, los cuales pueden estar formados por una familia o grupo de varias familias extensas unidas por lazos de parentesco; en un tercer lugar “el grupo doméstico”, en el cual se realizan las tareas principales de socialización; y por último el “techo”, refiriéndose al grupo de personas que comparten el mismo espacio para dormir. Es esencial comprender el valor de la familia y de sus relaciones dentro de la comunidad gitana, es en ella donde se transmiten las tradiciones y se preserva su cultura (San Román, 1997 en Laparra, 2007).

Dentro de este contexto familiar y social, la mujer gitana se encuentra en un proceso de transformación, el cual va enmarcado en nuevos espacios de participación y desarrollo como mujer, siendo esencial el éxito educativo como un medio para derribar las barreras sociales a las que se enfrentan todos los días, permitiendo disminuir la triple discriminación que sufren, la de mujer, gitana y sin estudios. (Asensio Belenguer, 2011). No se puede obviar el conflicto interno y externo presente en la comunidad gitana, y más en la mujer gitana, los cambios y las

nuevas dinámicas sociales generan nuevas confrontaciones con sus costumbres, tradiciones y relaciones generacionales (González y Payà, 2004).

Por consiguiente, este estudio pretende analizar la situación educativa de las jóvenes gitanas de la Provincia de Salamanca. Mediante el estudio de la conformación o estructuración de lazos de parentesco y relaciones comunitarias entorno a la educación, con énfasis a sus redes familiares; como dimensión que permite analizar su valor social, económico y cultural dentro del pueblo gitano (Imizcoz, 2009). Asimismo, este estudio involucra de forma transversal la perspectiva de género, como herramienta de análisis de las relaciones y rol de la mujer gitana.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivos Generales:

1. Analizar desde las relaciones de parentesco, comunitarias y generacionales presentes en la familia gitana el valor de la educación para las jóvenes gitanas.
2. Analizar desde de perspectiva de género y enfoque generacional el proceso educativo y su interacción con la construcción del rol de la mujer gitana, como medio de preservación de su cultura.

Objetivos específicos:

- 1.1. Contextualizar la situación escolar y social de las estudiantes gitanas en la ESO de la Provincia de Salamanca.
- 1.2. Estudiar las relaciones familiares y generacionales dentro de las familias gitanas de la provincia de Salamanca, como estrategias para la trasmisión y conservación de la cultura gitana y su relación con el sistema educativo.
- 1.3. Determinar los niveles de relación entre las redes de parentesco y el éxito/ fracaso educativo de las jóvenes gitanas.
- 1.4. Analizar la redefinición de la cultura gitana dentro de los procesos de cambio sociales actuales, desde su resistencia a la aculturación/asimilación dentro de la cultura mayoritaria.
- 1.5. Diseñar una propuesta que mejore la permanencia en los estudios obligatorios y post-obligatorios en las adolescentes y jóvenes gitanas de la Provincia de Salamanca, a través de la perspectiva de género y reconocimiento de su rol como mujer dentro de la cultura gitana

METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, porque desde él se busca identificar la realidad y su estructura dinámica. Percibiendo a la investigación como flexible, expansionista, abierta al devenir y la complejidad del contexto social. Este estudio se aborda desde la etnometodología, como teoría investigativa para el abordaje de los distintos procesos presente en la vida cotidiana, pudiendo dar sentido a las circunstancias sociales y actuaciones

en consecuencia de los sujetos inmersos en ella (Pedraz, Zarco, Ramasco y Palamar, 2014).

En este sentido, se considera el concepto de red familiar o parental como el medio para la objetivación de relatos presentes en las relaciones generacionales en la cultura gitana, principalmente en la familia. Pudiendo comprender las formas organizativas, sistemas de valores, símbolos y actuaciones dentro de la cultura gitana, y el proceso educativo como un espacio con diferentes significados dependido de las familias y la cultura gitana.

Técnicas de recolección y análisis de datos:

Métodos Cualitativos: Se realizarán relatos de vida cruzados a jóvenes gitanas y sus familias. Utilizando las redes de parentesco y relaciones comunitarias presentes en la familia entorno a la educación como articulación cronológica y situacional del éxito/fracaso de las jóvenes gitanas, y su desarrollo como mujer dentro de su cultura.

Asimismo, se pretende realizar entrevistas con informantes claves para la investigación, a su vez, se aplicarán grupos Delphi con expertos, con el fin comprobar y contrastar los fundamentos teóricos e hipótesis de la investigación con el análisis de datos recolectados. Por último, se desarrollará una observación participante en los entornos familiares y educativos para comprender la realidad de las jóvenes gitanas. Permitiendo conocer, participar y desarrollar un diálogo entre las familias, las jóvenes gitanas, y otros actores involucrados.

Para el análisis de los datos encontrados en la investigación se partirá de una aplicación de dos técnicas: un análisis biográfico de las familias gitanas, y análisis del discurso; con el fin de abordar la complejidad de las relaciones familiares, el peso educativo y la construcción del rol de la mujer gitana a través de estos espacios. No obstante, se contempla la utilización de otras herramientas que permitan abordar la complejidad de la investigación para su enriquecimiento.

Este análisis exhaustivo busca conocer, indagar y profundizar en las relaciones presentes en la familia gitana, en la significación del proceso educativo dentro de su cultura y la redefinición del rol de la mujer desde el proceso educativo. El análisis de las familias desde esta perspectiva nos permitirá profundizar en los procesos de trasmisión de patrones socializadores y su relación con el contexto social educativo. Este proceso de análisis se realizará con ayuda del programa NVIVO (v.11, licencia de la Universidad de Salamanca).

Población y muestra:

Según recientes estudios la población gitana en la provincia de Salamanca asciende a 3.008 mujeres y hombres, de los cuales 1.519 son mujeres y 313 de ellas se encuentran entre los 10 y los 19 años de edad (Ministerio de Sanidad Políticas Sociales e Igualdad, 2007). Por consiguiente, esta investigación considerará como población objetivo a la totalidad de adolescentes y jóvenes gitanas que se encuentran cursando la ESO en la provincia de Salamanca, como a su vez, a su grupo familiar, personal docente y otros agentes sociales presentes en el desarrollo educativo de las jóvenes gitanas. Asimismo, se considera fundamental conocer las opiniones e itinerarios de formación de jóvenes gitanas en estudios

post-obligatorios y sus familias, siendo reconocidos como informantes claves para esta investigación.

En este sentido, se realizará un muestreo intencional, con el cual se busca abordar los diferentes perfiles de familias y jóvenes gitanas necesarias para el desarrollo de esta investigación (Pedraz, Zarco, Ramasco y Palamar, 2014).

Tabla1. Indicadores de caracterización de la Familia Gitana

Familia gitana (Familia extensa)	Lazos de parentesco presentes en su lugar de residencia.
	Barrio en el que residen.
	Ocupación/ Empleo de los miembros de la familia.
	Nivel de ingresos.
	Condiciones de la vivienda familiar.
	Apego a las tradiciones y normas de la Cultura Gitana.
	Pertenecía de todos los miembros de la familia a la etnia gitana.

Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS ESPERADOS

Desde esta investigación se espera determinar la influencia del entramado familiar en el éxito educativo de las jóvenes gitanas, a través de sus relaciones familiares y los conflictos presentes dentro de su cultura y contexto social. Asimismo, se analizarán las diferencias generacionales en los discursos sobre los roles femeninos en la mujer gitana. Partiendo de este estudio y análisis se espera desarrollar una propuesta de acción que permita mejorar su desarrollo educativo y, por consiguiente, disminuir las barreras sociales a las que se enfrentan las mujeres gitanas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorós, C., Cobo, R., Sánchez Bello, A., Posada Kubissa, L., & Kubissa, L. P. (2006). *Interculturalidad, feminismo y educación*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Belenguer, A. (2011). Absentismo y abandono escolar. Una aproximación desde la perspectiva de género al estudio de las alumnas de etnia gitana del IES María Moliner. *Acciones e Investigaciones Sociales*, ISSN: 1132-192X, Nº 29, 105-129.
- Bernabe S., Zarco J. (1997) *Metodología Cualitativa en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Bott, E. (1990). *Familia y redes sociales*. Madrid: Taurus.
- Centro de Estudios Económicos Tomillo. (s.f.). *Plan de Acción para el Desarrollo de la Población Gitana 2010-2020*. Obtenido de CEET: <http://www.ceet.es/redinclusion-social/wp-content/uploads/2011/08/Plan-de-Accion-para-el-Desarrollo-de-la-Poblacion-Gitana-2010-2012.pdf>
- Fernández Enguita, M. (2000). Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos. *Gitanos: Pensamiento Y Cultura*, ISSN 1575-1988, Nº. 7-8 (DIC), 2000, Págs. 66-73, (7), 66-73.

- Fernández Enguita, M. (2003). La educación en la sociedad multicultural. *Monitor Educador*, ISSN 1139-2339, N° 99, 2003, Págs. 30-37, (99), 30–37.
- Fundación Secretariado General Gitano, (2006). *Incorporación y trayectoria de niñas Gitanas en la ESO*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.
- Fundación Secretariado Gitano (2007). *Mapa sobre Vivienda y Comunidad Gitana en España, 2007*. España: Fundación Secretariado Gitano.
- Ministerio de Sanidad Políticas Sociales e Igualdad. (2007) *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007*.
<http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/poblacionGitana/docs/diagnos>
- González, A., & Payà Sánchez, M. (2004). Mujer Gitana y Educación: un Camino hacia los Derechos Humanos. *Encounters on Education*, 5, 101–124.
- Laparra, M. (ed., coord.) (2007): *Informe sobre la situación social y tendencias de cambio en la población gitana. Una primera aproximación*, Madrid, Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M., & Riviére Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, ISSN 0034-8082, N° Extra 1, 2010, Págs. 119-145, (1), 119–145.
- Márquez, M., & Padua, D. (2015). Comunidad Gitana y Educación Pública. La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 85, 152.
- Martín Casares, A. (2006). *Antropología del género: culturas, mitos y estereotipos sexuales*. Ediciones Cátedra.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (s.f.). *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020*. Obtenido de Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
<http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/poblacionGitana/docs/EstrategiaNacionalEs.pdf>
- Pedraz A., Zarco J., Ramasco M., & Palmar A. (2014). *Investigación Cualitativa*. Barcelona: Elsevier.
- Padrós Cuxart, M., Duque E., & Molina S. (2011). Aportaciones de la investigación europea includ-ed para la reducción del abandono escolar prematuro. *Avances En Supervisión Educativa: Revista de La Asociación de Inspectores de Educación de España*, ISSN-E 1885-0286, N°. 14, 2011, (14), 6.
- San Román, T. (1990). Las esclusas de la marginación. *RTS: Revista de Treball Social*, ISSN 0212-7210, N°. 117, 1990, Págs. 21-33, (117), 21–33. Sanz García, L. (2013). Causas y consecuencias del absentismo escolar infantil en niños/as gitanos.

EL LENGUAJE SEXISTA EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES. UN ESTUDIO SOBRE LA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

GÓMEZ CARRILLO, Victoria del Rocío

Universidad de Málaga

Málaga (España)

rociogc@uma.es

Resumen

En este proyecto se pretende analizar las percepciones del alumnado universitario malagueño en torno al uso del lenguaje. Su correcto uso constituye un elemento importante para el desarrollo de la igualdad de género. Cuestionamos que en la docencia universitaria, el lenguaje esté exento de carga sexista, imperando más en unas ramas de conocimiento que en otras e incluso perpetuándose en algunas en concreto. Para ello, se analizará por un lado, el grado de importancia que se le da en las diferentes ramas de conocimiento y por otro, la identificación de manifestaciones sexistas en expresiones de uso cotidiano, así como las barreras para un uso no sexista del lenguaje. La metodología empleada se basa en la cuestionario y entrevista. Participan en la investigación diferentes grupos de distintas titulaciones de la comunidad académica pertenecientes a la Universidad de Málaga, nos centraremos principalmente en el alumnado, aunque por supuesto también será evaluado el profesorado. Tras el análisis pretendemos reflejar la realidad universitaria, ya que por su misión educativa y socializadora conforma un espacio central de actuación y por consiguiente ser referente en el empleo del lenguaje, en aras de la inclusión e igualdad social.

Abstract

In this project is an attempt to analyze the perceptions of the Malaga University students around the use of the language. Its correct use is an important element for the development of gender equality. We question in university teaching, the language is free of charge sexist, prevail more in some branches of knowledge than in others and even perpetuated in some in particular. To do this, it will be analyzed on the one hand, the degree of importance that is given in the different branches of knowledge, and on the other, the identification of sexist

manifestations in expressions for everyday use, as well as the barriers for non-sexist use of language. The methodology used is based on the survey and interview. Participate in the different research groups of different degrees of the academic community belonging to the University of Málaga; we will focus primarily on the student body, although it will of course also be evaluated teachers. After the analysis we intend to reflect the university, since by their mission of education and socialization forms a central space of action and therefore be a reference in the use of language, for the sake of social inclusion and equality.

Palabras clave. Lenguaje Sexista, Discriminación, Alumnado, Universidad, Comunicación y Educación.

Key Words. Sexist language, Discrimination, Students, University, Communication and Education.

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación parte del Programa de doctorado de Comunicación y Ciencias de la Educación. Este proyecto de investigación es codirigido por el Catedrático Juan Carlos Tójar Hurtado y por la Doctora Esther Mena Rodríguez. Surge en el contexto universitario y producto de las relaciones interpersonales que parten de la comunicación.

La comunicación verbal, es una de las habilidades sociales intrínseca al ser humano y a su vez nos sirve para establecer relaciones interpersonales de diverso calibre. En 1977, ya Foucault (1977) clarificó que el lenguaje no es neutral sino que provoca efectos sociales; por ende, el modo del discurso de las personas configura los objetos de los que hablan. El lenguaje verbal según Jiménez, Román y Traverso (2011) no se limita a ser una mera herramienta mediante la cual expresamos y comunicamos nuestros pensamientos, sino que además se piensa cuando se habla y, al mismo tiempo, representa y refleja la realidad. La construcción de dicha realidad no se produce de manera objetiva, sino que el lenguaje va estableciendo las relaciones sociales y a su vez en muchas ocasiones consideramos que las reproduce en el tiempo. En estudios realizados por Butler (2004) se manifiesta que mediante el lenguaje se representan identidades y relaciones sociales, que pueden reproducirse en todos los sentidos, permitiéndose la perpetuación de las relaciones de poder. El que utilicemos determinadas palabras para designar a determinados sujetos o colectivos (o no utilicemos ninguna) contribuye, a su (in)visibilización o hipervisibilización, pero también a su reconocimiento e identificación (Jiménez, Román y Traverso, 2011).

Con este proyecto de investigación, que se presenta a continuación, se tratará de clarificar precisamente cómo es el uso del lenguaje en las relaciones interpersonales docente/discente en la Universidad de Málaga, es el núcleo y origen de esta tesis. Partimos de la hipótesis de la prevalencia del lenguaje sexista sobre el lenguaje igualitario en el contexto universitario. Por otra parte, pretendemos conocer el grado de conciencia existente en la comunidad

universitaria sobre el sexismo lingüístico, y para ello recurriremos a investigarlo en las distintas facultades y ramas de conocimiento. Así mismo, por una parte podremos vislumbrar cómo se siente el alumnado ante el uso del lenguaje preponderante en la relación interpersonal en este ámbito universitario, por otra parte también indagaremos sobre la visión del profesorado sobre esta cuestión. Paralelamente, intentaremos establecer las diferencias, según el área de conocimiento de la que se proceda, así como la posible influencia de la variable género en los resultados.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

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

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

Dichas manifestaciones que consideramos están presentes, y es lo que intentaremos delimitar con este estudio y es que como docente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, aprecio en “rutinas” comunicativas que en el uso del lenguaje todavía no existe una visualización igualitaria del género, predominando por ejemplo el uso del masculino para referirnos al alumnado o profesorado en general, aunque la inmensa mayoría en casi todas las titulaciones en dicha facultad sean mujeres. Desde el feminismo, se ha evidenciado el papel del lenguaje en la reproducción y legitimación de las desigualdades de género (Cameron, 2005). Es por ello, la importancia de este estudio, ya que hemos de progresar y pasar de una sociedad patriarcal a una verdadera sociedad igualitaria. Para ello, hemos de tener en cuenta que en el contexto de una sociedad patriarcal, el lenguaje reproduce las estructuras de pensamiento y de organización social androcéntricas y sexistas, situando a los hombres como único sujeto de acción y de referencia y a las mujeres como dependientes y subordinadas (Emakunde, 1998). Esta transformación de la sociedad que permitirá llevar a cabo el proyecto de igualdad social entre el hombre y la mujer debe partir de la formación, y un marco es la formación que parte de la universidad de Málaga. La doctora Guerrero es autora de la Guía orientativa para el uso igualitario del lenguaje y de la imagen en la Universidad de Málaga. Es una guía impulsada por parte de la Unidad de Igualdad, apoyada por el Vicerrectorado de extensión y cuyo objetivo es paliar el sexismo. Apoyarnos en estas guías y formarnos desde el punto de vista lingüístico es el único poder que nos libertará, y

gracias a estas recomendaciones se podrá abrir los ojos de quienes creen que el tema del sexismo está solucionado, o aún peor, que no existe. Sin embargo, ¿qué sucede cuando en este espacio universitario se perpetúa el sexismo a través del lenguaje? Es inevitable no interiorizar roles sexuales impuestos por una sociedad que modela nuestra manera de pensar y de entender el mundo. Desde la infancia (y quizá desde mucho antes de nacer), hemos sido avasallados con mensajes sexistas en todos los ámbitos de la vida, motivo por el que ciertas actitudes y ciertos comportamientos nos parecen naturales. Este sexismo implícito en las aulas efectúa una división dialéctica en la mente de alumnos y alumnas, quienes interiorizan que *«existen dos esferas distintas en las que se inscriben al nacer los seres humanos en función del sexo que la naturaleza les ha dado»* (Calero, 1999:85). La mujer se encuentra todavía en la sombra y todo aquello que concierne al hombre es siempre más importante. Hay determinadas actitudes, tareas y funciones adecuadas a cada uno de los sexos, todas ellas intercambiables. El deber de quien educa, pues *«no es otro que ofrecer la misma calidad de enseñanza a todas sus alumnas y alumnos, favoreciendo su desarrollo personal y evitando cualquier tipo de segregación»* (Calero, 1999:60). El lenguaje del profesorado conduce a perpetuar esta situación, ya que cuentan con el refuerzo inducido por la sociedad que ellos mismos tienen cristalizado, además de disponer de una serie de mecanismos que les ayudan a fortalecer este tipo de discriminación: apuntes, imágenes, textos, libros de texto, todos estos probablemente pertenecientes a un momento concreto de la historia de la comunidad docente, por lo que difícilmente contradirán al colectivo. La lengua transmite una idea de menosprecio y de inferioridad hacia la mujer respecto del hombre que, conjuntamente y combinada con las actitudes y mensajes sexistas en las aulas, se convierte en una bomba de relojería para los estudiantes. La lengua elegida y usada por los docentes influye en la perpetuación de estereotipos sexistas, puesto que si persistimos en diferenciarlos, seremos cómplices de la promulgación del sexismo. La humanidad se encuentra dividida en dos grupos diferenciados por cuestiones biológicas, que nada tienen que ver con las capacidades y aptitudes personales de cada ser humano. Estos aspectos relativos a un sexo o a otro son tan sólo *«un montaje cultural que está perjudicando seriamente a la humanidad al cohibir iniciativas particulares y al frustrar la personalidad individual»* (Calero, 1999:143). Sería urgente pues, revisar el modelo lingüístico establecido y la forma en la que se imparte la enseñanza de la lengua en las aulas universitarias. Consideramos que el profesorado de la Universidad de Málaga ha de estar preparado para reflejar una realidad que ansiamos de verdadera igualdad y para ello es preciso atender no sólo a la forma del lenguaje sino también a su contenido y a las imágenes estereotipadas que transmite en torno a los roles de mujeres y hombres y a las relaciones entre los sexos (Jiménez, Román y Traverso, 2011).

Algunas de las limitaciones que ya padecemos en estos albores de la investigación, o al menos las que más se repite es la escasa importancia que se le da; una de las justificaciones por las que puede obedecer este hecho se fundamenta en la falta de conocimiento del lenguaje

inclusivo e igualitario.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Partimos de que el sexismo en el lenguaje refleja el sexismo de la sociedad. Consideramos por tanto como hipótesis de partida que existe sexismo lingüístico en la comunidad educativa de la Universidad de Málaga y como ello repercute en la comunicación entre docente y discente. Dicha falta de concienciación no contribuiría a la inclusión y la igualdad, es por ello de máxima importancia la representación de esta realidad, ya que la universidad por su misión educativa y socializadora conforma un espacio central de actuación y prevención.

Los objetivos generales de la investigación serán:

- Explorar las percepciones en torno al lenguaje en el ámbito universitario.
- Diseñar, adaptar y validar el Cuestionario sobre percepción lingüística.
- Conocer el grado de importancia que se le da al uso sexista y no sexista del lenguaje.
- Identificar manifestaciones sexistas en expresiones de uso cotidiano.
- Identificar las barreras que pueden impedir un uso no sexista del lenguaje.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Para la consecución de los objetivos principales de la investigación, comentados en el apartado anterior, se pueden diferenciar dos fases para llevar a cabo los mismos. Una fase estará destinada a analizar los datos desde una perspectiva cuantitativa y otra que abogaría por una interpretación de los mismos desde un prisma cualitativo.

Así mismo se prevén ciertos objetivos específicos en cada una de dichas fases:

- Fase cuantitativa:
 - Diseñar, adaptar y validar el cuestionario de percepción lingüística.
 - Establecer porcentajes sobre la sensibilización acerca del lenguaje y marcar las diferencias según el género y roles desempeñados.
- Fase cualitativa:
 - Conocer la percepción del lenguaje que tienen los estudiantes en la UMA.
 - Establecer diferencias en la percepción del lenguaje según la rama de conocimiento de la que proceden.
 - Conocer las percepciones de los docentes sobre el uso propio que hacen del mismo.

METODOLOGÍA

Diseño metodológico

Para responder a los propósitos del estudio, se ha empleado para el alumnado un cuestionario y para el profesorado entrevista. Los propósitos de la investigación consistieron en analizar los resultados para establecer diferencias perceptivas en el lenguaje usado por los docentes según la procedencia, influencia del género en la respuesta y estudios cursados.

Muestra

El universo de la investigación se extiende sobre la comunidad académica de la Universidad de Málaga, principalmente el alumnado aunque por supuesto también el profesorado. Para obtener una información relevante sobre los objetivos de la investigación se ha dirigido a los estudiantes egresados de la Universidad. Los egresados tienen una perspectiva diferente de la docencia. Ya han finalizado sus estudios de grado (o licenciatura) y pueden hacer una valoración global del proceso y de los resultados de la interacción con sus docentes de una manera más ponderada.

Se ha optado por realizar un muestreo incidental (no probabilístico) para acceder a los egresados de la Universidad de Málaga. Así, se recurrió a la estrategia de buscarlos donde estuvieran accesibles. Por ello, se eligieron unos estudios en los que el alumnado egresado se encontrara matriculado y se facilitara, de esta manera, el acceso a los requerimientos de la investigación. Se consideró por tanto la opción de solicitar la participación voluntaria al alumnado del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Málaga. Este alumnado cumplía el criterio de egresado y fácilmente se podría determinar asimismo la realización de sus estudios anteriores en la Universidad de Málaga y el año de finalización de la carrera.

Para la realización de las entrevistas al profesorado, teniendo en cuenta el diseño cualitativo de investigación previsto para esta fase de la investigación, se realizó un muestreo teórico, seleccionando a los docentes para que ilustraran las diversas perspectivas teóricas, en este caso, las diferentes ramas de conocimiento. Además de este criterio principal se utilizó un segundo criterio relacionado con el grado de compromiso con la dedicación docente.

Procedimientos, técnicas de recogida de información y análisis

El modelo de cuestionario elegido es una escala tipo Likert, compuesto por una serie de ítems o afirmaciones relacionadas con las siguientes dimensiones que a su vez se pueden categorizar en variables que se valoran en ítems concretos.

Dimensión: Importancia del uso del lenguaje no sexista.

- Actividad docente, gestión administrativa, relaciones entre los compañeros /as y relación familia y amistades: 1, 2, 3, 4.

Dimensión: Conformidad con determinadas expresiones.

- Identificación de manifestaciones sexistas en expresiones de uso cotidiano: 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14.

Dimensión: Factores que pueden obstaculizar el uso del lenguaje no sexista.

- Desafección: 26, 27, 28, 29, 30.
- Desconocimiento: 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22.
- Continuidad/cronificación: 23, 24, 25.

Dimensión: Sentimientos y uso de expresiones.

- Sentimiento: 31, 32, 34, 35, 36, 37.

- Utilización: 38 y 39.

Instrumentos

Los instrumentos a utilizar serán el Cuestionario diseñado para el alumnado y la entrevista para el profesorado. El cuestionario está siendo configurado por evidencias obtenidas a partir, por un lado de la literatura y modelos de referencia como los de Rodríguez (2003), ítems adaptados y tomados de Jiménez, Rodrigo y Traverso (2011) y también a partir de ítems adaptados y tomados de Bengoechea y Simón (2014). En la tabla 1 se ejemplifican dos de los ítems que componen el cuestionario.

Tabla 1. Ejemplos de ítems presentes en el cuestionario

	Pocas veces	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Falta de modelos alternativos con fórmulas no sexistas.					
Peso de la costumbre en el uso del masculino como genérico.					

Además, se realiza la evaluación de expertos sobre la adecuación de los ítems representados en el cuestionario. En la tabla 2 se ejemplifica la plantilla para el Juicio de expertos del cuestionario.

Tabla 2. Plantilla ítems para valorar el cuestionario o si se debe modificar

OBSERVACIONES.		
En caso de necesitar modificaciones, indicar cuáles y por qué, incluso redactándola el ítem como podría presentarse en el cuestionario.		
Ítem	No necesita modificaciones	
1	No	Si
2	No	Si

RESULTADOS ESPERADOS Y CONCLUSIONES

Tras finalizar el proyecto esperamos reflejar la realidad universitaria, ya que por su misión educativa y socializadora conforma un espacio central de actuación y por consiguiente ser referente en el empleo del lenguaje adecuado, en aras de la inclusión e igualdad social.

- Demostrar que existe sexismo en el lenguaje; en este caso concreto, en la lengua empleada para dirigirnos al alumnado universitario.
- Se espera que las estudiantes mujeres sean más sensibles a la desigualdad lingüística que los hombres. Además, consideramos encontrar diferencias también en cuanto a la percepción según la rama de conocimiento de la que procedan los estudiantes.
- Conocer el grado de importancia que se le da al uso sexista y no sexista del lenguaje.
- Se espera identificar manifestaciones sexistas en expresiones de uso cotidiano.

- Se espera Identificar las limitaciones o argumentaciones más recurrentes que pueden impedir un uso no sexista del lenguaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bengoechea, M. y Simón, J. (2014). University students' attitude to non-sexist Spanish. *Open Journal of Modern Linguistics*, 4 (1), 69-90.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Cameron, D. (2005). *The Feminist Critique of Language. A reader*. New York: Routledge.
- Calero, M^a. Á. (1999). *Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*. Madrid: Narcea.
- Emakunde/Instituto Vasco De La Mujer. (1998). *El lenguaje, más que palabras. Propuestas para un uso no sexista del lenguaje*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- Foucault, M. (1977). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Guerrero, S. (s.f.). *Guía orientativa para el uso igualitario del lenguaje y de la imagen en la Universidad de Málaga*. Unidad de Igualdad. Universidad de Málaga.
- Jiménez, M^a. L., Román, M. y Traverso, J. (2011). Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 174-183.
- Meana, T. (2002). *Porque las palabras no se las lleva el viento... Por un uso no sexista de la lengua*. Valencia: Ayuntamiento de Quart de Poblet.
- Rodríguez, G. (2003). *¿Qué es... el lenguaje sexista? Materiales didácticos para la coeducación*. Oviedo: Instituto Asturiano de la Mujer.
- Sánchez, M^a. J. (2009). Lenguaje y comunicación no sexista. En Román, M. (coord.). *Manual de Agentes de Igualdad*. (pp.255-268). Sevilla: Diputación Provincial de Sevilla.

LA INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR²⁰

JIMÉNEZ GARCÍA, José Manuel

RODRÍGUEZ CONDE, María José

Universidad de Salamanca

Cancún (México)

jmjimenezgarcia@yahoo.com.mx

Resumen

En México no existen acciones que faciliten el acceso y permanencia de personas con discapacidad en la educación superior; fuentes oficiales (INEGI, 2013) plantean que del total de personas que tienen discapacidad (5 millones 739 mil personas) que representan el 5.1% de la población total del país, solamente el 5.2 % (2,984 personas) logran ingresar a una institución de educación superior. La inclusión es un tema de urgente atención y sustentado en la premisa “nada sobre nosotros sin nosotros” se convierte en una exigencia de quienes poseen alguna discapacidad.

Con este trabajo se conocerán las opiniones y experiencias de estudiantes con discapacidad auditiva que aspiran a ingresar a la educación superior. El objetivo general es proponer estrategias que aprovechen las TIC y el indicador de inclusión para la inserción de personas con discapacidad auditiva en la Universidad de Guadalajara.

La investigación se fundamenta en los trabajos de Ainscow y Booth (2002) que desarrollaron un conjunto de materiales para apoyar a los centros educativos en el proceso de avance hacia escuelas inclusivas (Index for inclusión) y el aprovechamiento de las TIC para facilitar la comunicación e interacción de las personas con o sin discapacidad en las instituciones de educación superior.

²⁰ Proyecto de investigación: Aprovechamiento de la tecnología y el indicador de inclusión para la inserción de personas con discapacidad auditiva en la Universidad de Guadalajara. Trabajo doctoral del programa Formación en la Sociedad del conocimiento, de la Universidad de Salamanca; alumno becado por Fundación Carolina.

Abstract

In Mexico, there aren't actions that facilitate the access and permanence of persons with disabilities in higher education; Official sources (INEGI, 2013) show that of the total number of people with disabilities (5 million 739 thousand people) who represent 5.1% of the country's total population, only 5.2% (2,984 people) manage to enter a university. Inclusion is a matter of urgent attention and based on the premise "nothing about us without us" becomes a requirement of those who have a disability.

This work will reveal the opinions and experiences of students with hearing disabilities who aspire to enter higher education. The general objective is to propose strategies that take advantage of ICT and the inclusion indicator for the insertion of people with hearing impairment at the University of Guadalajara.

The research is based on the work of Ainscow and Booth (2002) who developed a set of materials to support schools in the process of moving towards inclusive schools (Index for inclusion) and the use of ICT to facilitate communication and Interaction of people with or without disabilities in higher education institutions.

Palabras clave

Inclusión, Discriminación por discapacidad, Educación superior.

Keywords

Inclusion, Disability discrimination, Higher education.

CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En México la Ley General de Educación en su artículo 32 establece que "las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos". La legislación expresa compromisos y obligaciones...La realidad es distinta.

En este trabajo de investigación se analizan algunos aspectos particulares de la educación superior en México: la equidad educativa, el derecho a la educación de calidad de cada individuo y la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos. Se considera fundamental el aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la implementación del indicador de inclusión para garantizar una educación superior inclusiva.

Al hablar de la equidad educativa y la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos nos referimos a la inclusión educativa que según Ruiz y Galindo (2014) es una cuestión de derecho fundamental que, en primera medida defiende el no segregar a ninguna persona de la educación por su discapacidad y además posibilita la

participación de la población con discapacidad en igualdad de oportunidades.

La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior, es una responsabilidad social que permite facilitar la incorporación de esta minoría al ámbito profesional, porque de otra forma no tendría alternativas de formación y sus expectativas laborales se verían reducidas a menores posibilidades de desarrollo y calidad de vida (Ruiz & Galindo, 2014, p.5).

Las TIC representan diversas alternativas para facilitar la inclusión, según las conclusiones del Congreso TECNONEET-CIIEE (2006) “la tecnología se configura como un instrumento privilegiado para proporcionar una mayor igualdad de oportunidades a quienes tienen dificultades de aprendizaje o viven situaciones de discapacidad o desventaja, que les impiden beneficiarse de los recursos educativos tradicionales” (p.9).

En la Declaración de principios de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (2004) se señaló que para alcanzar un desarrollo sostenible de esta sociedad, deberá reforzarse la investigación y desarrollo de las TIC en las esferas de la educación, además de impulsarse los conocimientos tecnológicos y el acceso a la información, que son factores determinantes para el desarrollo y la competitividad. Es responsabilidad entonces de los formados en esta sociedad del conocimiento, desarrollar trabajos que vinculen y analicen los beneficios tecnológicos con la diversidad de la población.

La investigación considera fundamental la implementación de un indicador de inclusión en los sistemas de gestión de calidad de las instituciones de educación superior en México para promover y asegurar el acceso, permanencia y egreso de las personas con discapacidad. Katarina Tomasevski (2006) en su intervención en la UNESCO en París planteaba que la calidad debería estar a la luz de cómo las sociedades definen la propuesta de la educación.

Al menos hay dos objetivos principales que están en juego: el primero es asegurar el desarrollo cognitivo de los alumnos. El segundo subrayar el papel de la educación cuidando el crecimiento creativo emocional de los alumnos, ayudándoles a adquirir valores y actitudes para la responsabilidad ciudadana. Finalmente, la calidad debe pasar la prueba de la equidad: un sistema educativo caracterizado por la discriminación de cualquier grupo nunca cumplirá su misión. (Escribano & Martínez, 2013, p.10)

En este trabajo se considera que la calidad debiera evaluarse desde la perspectiva de los clientes-necesitados que bajo la premisa “nada sobre nosotros sin nosotros” representan hoy una población excluida de la educación superior. De acuerdo con los resultados del Censo de Población y Vivienda del 2010, en México 5 millones 739 mil personas poseen alguna discapacidad, esta cifra representa el 5.1% de la población total del país (INEGI, 2013, p.40). Entre la población con discapacidad, 27.9% no tiene estudios, 45.4% terminó al menos un año de primaria, 13.3% uno de secundaria, 7.3% uno de media superior y 5.2% uno de superior; es decir, la mayor parte de la población con alguna discapacidad (86.6%) tiene como máximo estudios de educación básica (INEGI, 2013).

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El trabajo de investigación se fundamenta en las afirmaciones siguientes: A) La existencia y aprovechamiento de las TIC favorece la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva en las instituciones de educación superior. B) La inclusión como indicador de calidad promueve una educación universitaria para todos y facilita la inserción y permanencia de estudiantes con discapacidad auditiva en las IES (Instituciones de Educación Superior).

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

El *objetivo general* del trabajo es proponer estrategias que aprovechen las TIC y el indicador de inclusión para la inserción de personas con discapacidad auditiva en la Universidad de Guadalajara.

Dentro de los objetivos específicos se plantean los siguientes:

- Identificar las herramientas y apoyos creados por las TIC para el apoyo de los estudiantes universitarios con discapacidad auditiva.
- Evaluar las políticas institucionales implementadas en la Universidad de Guadalajara en relación a la inclusión educativa a través del indicador de inclusión propuesto por Ainscow y Booth (2002).
- Analizar las acciones implementadas en la Universidad de Guadalajara sobre el uso de las TIC para el acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad auditiva.
- Conocer la opinión de los estudiantes (con discapacidad auditiva y sin discapacidad) de la Universidad de Guadalajara para identificar necesidades y/o expectativas de inclusión.
- Identificar las expectativas de aspirantes con discapacidad auditiva a la Universidad de Guadalajara.
- Diagnosticar las necesidades del profesorado para la inclusión de personas con discapacidad auditiva en la Universidad de Guadalajara.

METODOLOGÍA

Se realizará una investigación con un enfoque mixto que como afirman Creswell (2014), Pereira (2011) y Hernández, Fernández & Baptista (2010) permiten obtener una perspectiva y entendimiento más amplios y profundos del fenómeno de estudio. El enfoque mixto de la investigación tiene fundamento en el pragmatismo, que en palabras de Hernández se plantea como:

... la búsqueda de soluciones prácticas y trabajables para efectuar investigación, utilizando los criterios y diseños que son más apropiados para un planteamiento, situación y contexto en particular. Este pragmatismo implica una fuerte dosis de pluralismo, en donde se acepta que tanto el enfoque cuantitativo como cualitativo son muy útiles y fructíferos. (Hernández, et al., 2010, p.553).

Se propone un Diseño Transformativo Concurrente (DISTRAC) donde “se recolectan datos cuantitativos y cualitativos en un mismo momento (concurrente), la recolección y el análisis son guiados por una teoría, visión, ideología o perspectiva” (Hernández, et al., 2010 p. 578), en este caso la perspectiva de la inclusión y la diversidad. En la recolección cuantitativa se utilizará un diseño no experimental transeccional correlacional-causal; y en el enfoque cualitativo se aplicará el estudio de caso y la investigación acción.

En un diseño no experimental se observan los fenómenos tal como se dan en su contexto natural; los diseños correlacionales-causales describen relaciones en uno o más grupos o subgrupos, y suelen describir primero las variables incluidas en la investigación, para luego establecer las relaciones entre éstas (en primer lugar, son descriptivos de variables individuales, pero luego van más allá de las descripciones y establecen relaciones). (Hernández, et al., 2010).

Para complementar los resultados del análisis cuantitativo, se utilizará el estudio de caso; las ventajas de realizarlo son: atención a la sutileza y complejidad del caso, permitiendo profundidad de conocimiento sobre objetos particulares de estudio; se obtienen datos ‘fuerte en la realidad’ (datos coherentes y reales), información de primera mano que servirá para aportar conocimiento válido; aporta descripciones lo suficientemente ricas para emitir reinterpretaciones subsecuentes. Hedda (Bolgar, 1965) expone que el estudio de caso permite más que probar hipótesis, descubrir información que puede dar respuesta a cuestionamientos iniciales.

Se aprovecha la investigación acción por tener como propósito fundamental aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales. Según Sandin, (citado en Hernández, et al., 2010, p. 509) “la investigación-acción pretende, esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación”.

Variables e instrumentos.

Para seleccionar las variables y adaptar los instrumentos de recogida de datos (cuestionarios), se partirá de la definición conceptual y operativa de distintas variables criterioles (índice de inclusión, TIC de apoyo para la inclusión) y predictoras (necesidades y expectativas de estudiantes con discapacidad auditiva, opinión de estudiantes sin discapacidad, características profesionales y personales de los docentes para la inclusión de personas con discapacidad auditiva). Los cuestionarios se someterán a pruebas de validez (juicio de expertos) y fiabilidad (aplicación piloto, prueba de consistencia interna, alpha de Cronbach), antes de su aplicación definitiva. Se utilizarán las entrevistas en profundidad o grupos de discusión con agentes clave del sistema universitario en cada Universidad que nos pueda proporcionar explicación a los resultados cuantitativos.

Análisis de datos:

Se aplicarán técnicas estadísticas, descriptivas y correlacionales para el análisis de datos, en

función de la naturaleza cuantitativa o cualitativa de los mismos. Se utilizarán técnicas multivariantes para la reducción de la información (Análisis Factorial confirmatorio y exploratorio, así como análisis de regresión múltiple, para la explicación de variables criterioles). Sobre las técnicas cualitativas, se recurrirá al análisis de contenido con apoyo en el programa NVivo y/o AtlasTi.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

El estudio pretende proponer estrategias que aprovechen las TIC y el indicador de inclusión para la inserción de personas con discapacidad auditiva en la Universidad de Guadalajara, para ello se realizarán entrevistas y/o encuestas a los estudiantes y aspirantes con discapacidad auditiva y se obtendrá información de estudiantes y profesores sin discapacidad.

Se utilizarán los estudios y el cuestionario desarrollado por Ainscow y Booth (2002) relacionados con el indicador de inclusión; además de instrumentos e información de los trabajos y proyectos que se han hecho en la Universidad de Guadalajara sobre el aprovechamiento de las TIC para la inclusión de personas con discapacidad: *Impacto del uso de las TIC en los trayectos de formación, las trayectorias sociales y profesionales de personas con discapacidad visual en la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco* (Hernández, 2010); el *Diseño de un modelo de apoyo educativo para personas con discapacidad auditiva visual y con sordoceguera, Zapopan Jalisco* (Vázquez, 2011); el Proyecto Oscar (2005-2007); Proyecto Sin límites (2014); Proyecto CUVALLES Incluyente (2014) y programas Institucionales como el Programa Beca Oscar (2007) y el Programa Universidad Incluyente (2015). Además de las propuestas e iniciativas de investigación presentadas por la Asociación Civil Educación Incluyente, el Colectivo Universidad incluyente del Centro Universitario de Ciencias Económico administrativas (CUCEA) y otros colectivos de la universidad como el Colectivo Universidad Incluyente CUSUR y el Colectivo Universidad Incluyente CUCSH.

La Asociación Civil Educación Incluyente ha confirmado el contacto con 62 alumnos Sordos en la preparatoria número 7 y 17 alumnos en el programa de acceso a Licenciatura en la Universidad de Guadalajara, además de 23 alumnos en el nivel básico de secundaria. Estos alumnos representan el universo para el trabajo de investigación (102 estudiantes con discapacidad auditiva).

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La interacción con personas con discapacidad cataliza e inspira este trabajo, compartir ideas y experiencias ha permitido re conceptualizar conocimientos y tener un significativo desarrollo personal.

Si entendemos la discapacidad como la incapacidad para realizar actividades “normales”²¹

²¹ Según la Real Academia Española (RAE) algo es normal cuando por su naturaleza, forma o magnitud, se ajusta a ciertas normas fijadas de antemano.

debemos aceptar que esta condición es parte de todo ser humano, según Castillo “todas las personas nacemos con similares limitaciones, y en la medida que avanzamos con la edad volvemos a tener limitaciones muy semejantes. La normalidad viene determinada por un proceso dinámico de adquisición y pérdida de capacidades” (2007. p.22).

Interactuar con personas con discapacidad, con investigadores, asociaciones y colectivos que desde la premisa “nada sobre nosotros sin nosotros” construyen la inclusión en diversas instituciones ha resultado fundamental en la investigación. Entender que la discapacidad es parte de la diversidad y que todas las personas en algún momento la poseemos y que no es una limitante en tanto que se generen las condiciones y actitudes para vivirla es el aprendizaje inicial de esta investigación.

El aprovechamiento de las TIC y la implementación del índice de inclusión en las instituciones de educación superior para la inclusión de personas con discapacidad en México, son temas necesarios de investigar y desarrollar para institucionalizar acciones y compromisos que promuevan el acceso, permanencia y egreso de profesionistas con discapacidad.

Las barreras conceptuales y mentales son el primer obstáculo a superar, la discapacidad sigue siendo abordada bajo el enfoque médico tradicional, centrando la deficiencia en la persona; romper estereotipos sobre las personas con discapacidad permitiría generar trabajos de investigación que transmitan y vinculen las expectativas y sentir de personas con o sin discapacidad en la mira de construir una sociedad diversa e incluyente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. y Booth, T. (2002) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusión) Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. CSIE, Reino Unido.
- Bolgar, H. (1965). The case study method. En Wolman, B.B. (ed). *The Handbook of clinical Psychology* (pp. 28-39). New York, USA: Mc Graw Hill.
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods approaches*. London: Sage.
- Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información CMSI (2004). *Declaración de Principios. Construir la Sociedad de la Información: un desafío global para el nuevo milenio*. Recuperado de: http://www.itu.int/dms_pub/itu-s/md/03/wsis/doc/S03-WSIS-DOC-0004!!PDF-S.pdf
- Escribano, A. y Martínez A., (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo, Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid, España: Editorial Narcea. S.A. de ediciones.
- Hernández, D.M. (2010). *Impacto del uso de las TIC en los trayectos de formación, las trayectorias sociales y profesionales de personas con discapacidad visual en la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de

- Guadalajara, México.
- Hernández, R, Fernández, C, & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación (Quinta edición)*. México D.F., México: Mc Graw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (2013). *Las personas con discapacidad en México: una visión al 2010*. ISBN 978-607-739-055-8.
- Ley General de educación (1993), última reforma 1 de junio 2016, México.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1) 15-29.
- Ruiz, E., y Galindo, R. (2014). Posibilidades de las TIC para la Inclusión Educativa En Educación Superior. *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, 3(3). ISSN: 2395-8901.
- TECNONEET-CIIEE (2006). *Conclusiones del Congreso TECNONEET-CIIEE: Las tecnologías en la escuela inclusiva, nuevos escenarios, nuevas oportunidades*. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/73622/85301>
- Tomasevski, K. (2006). Dulces palabras, amargos hechos: el panorama global de la educación en P. Dávila, L. M. Naya (Eds). *El derecho a la educación en un mundo globalizado, Congreso Nacional de Educación Comparada*. San Sebastián, España, Espacio Universitario/EREIN.
- Vázquez. Z. G. (2011). *Diseño de un modelo de apoyo educativo para personas con discapacidad auditiva visual y con sordoceguera, Zapopan Jalisco*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Guadalajara, México.

ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD DIGITAL Y CIUDADANÍA DE MUJERES RURALES “CONECTADAS”

SIERRA DAZA, María de la Caridad

FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, María Rosa

Facultad de Formación del Profesorado (Universidad de Extremadura)

Cáceres (España)

msierrad@alumnos.unex.es

Resumen

En el panorama actual, las medidas promovidas sobre género y Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), nos sitúan en una mejora de la participación de mujeres rurales en la Sociedad de la Información (Fernández, 2015). Dicho esto, el objetivo de la investigación es identificar y analizar los procesos de autoinclusión que las mujeres rurales extremeñas utilizan para el acceso y uso de las tecnologías. Para ello, la investigación planteada se enmarca en la perspectiva cualitativa, más concretamente en un enfoque de investigación narrativa mediante técnicas de recogida de datos como las entrevista en profundidad y las historias de vida aplicadas a una muestra de mujeres (entre 18 y 65 años) de entornos rurales extremeños situados en las provincias de Cáceres y Badajoz. Con el análisis de los datos, obtendremos perfiles de mujeres rurales “conectadas” que ayudarán a avanzar en la investigación relacionada con tecnologías digitales y mujeres de zonas rurales.

Abstract

In the actual panorama, measures promoted on gender and information technology and the communication (ICT), we are situated in an improvement of the participation of rural women in the society of information (Fernández, 2015). That said, the objective of the research is to identify and analyze the processes of self-inclusion that rural women used for access to and use of technologies. Therefore, the proposed research is part of the qualitative perspective, more specifically, in an approach to narrative research using techniques of data collection as the interview in depth and life stories applied to a sample of women (aged 18-65 years) of

Extremadura rural environments located in the provinces of Cáceres and Badajoz. With the analysis of the data, we will obtain profiles of "connected" rural women that will help advance in research related to digital technologies and rural women.

Palabras clave

Tecnologías de la Información y de la Comunicación, género, mujer rural, inclusión digital y educación

Keywords

Information and Communication Technology, gender, rural women, digital inclusion and education.

CONTEXTO Y MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio parte del proyecto "Procesos de autoinclusión de mujeres rurales en las TIC" de un año de duración, dirigido por la Dra. María Rosa Fernández Sánchez en 2015 y financiado por el Vicerrectorado de Investigación, Transferencia e Innovación, en la Universidad de Extremadura. Dicho proyecto, tiene la finalidad de ofrecer indicadores de los procesos de inclusión digital de las mujeres rurales extremeñas de la provincia de Cáceres, y que son de utilidad en el planteamiento de nuestro trabajo de investigación, con el que pretendemos profundizar en los indicadores de autoinclusión obtenidos y obtener una visión de las identidades digitales en mujeres rurales extremeñas.

De forma paralela, dicha investigación parte de un estudio cualitativo desarrollado por Verges (2012b) sobre las motivaciones, mecanismos y posibilitadores de inclusión de mujeres informáticas en las tecnologías, y con el que plantea la necesidad de generar una visión renovada de la relación género y tecnología, que vaya más allá de explicar los mecanismos de exclusión digital de las mujeres, y se interese por identificar y analizar los procesos de inclusión digital.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La presente investigación aborda varias temáticas vinculadas con el papel del género y las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), centrándonos en mujeres de entornos rurales de las provincias extremeñas de Cáceres y Badajoz. Dicho estudio, se enmarca en el estudio sobre las nuevas ecologías de aprendizaje que se están produciendo en diferentes contextos por la inclusión de las tecnologías digitales y que dan lugar a nuevos modelos en el ejercicio de la ciudadanía activa. El objetivo general de esta investigación es identificar y analizar los procesos de autoinclusión en las tecnologías digitales de las mujeres

rurales extremeñas que están favoreciendo su ciudadanía activa.

Los avances tecnológicos han ofrecido grandes oportunidades a los ámbitos sociales, culturales y educativos. En este sentido, el Instituto Nacional de Estadísticas (2014) señala que la segunda brecha digital de género, constituye un gran obstáculo para lograr una Sociedad de la Información más igualitaria. Esta postura es compartida por algunos autores, que vinculan la brecha digital con una barrera de acceso y uso de las tecnologías, e indican la necesidad de encauzar los esfuerzos para eliminar y/o reducir dicha problemática (Castaño, 2008; Gil-Juárez, Feliu y Vitores, 2010; Castaño y Webster, 2015; Sierra-Daza y Fernández-Sánchez, 2017). De forma paralela, algunas investigaciones previas apuntan que la brecha digital persiste, siendo incrementada en el medio rural, y plantean la necesidad de ofrecer una visión positiva de la relación género y TIC, que se interese por los procesos de inclusión digital de las mujeres que participan en la era de la información (Verges, 2012a; Fernández, 2015).

En el panorama actual, las propuestas desarrolladas sobre género y TIC, han contribuido a la incipiente incorporación de las mujeres rurales a la Sociedad de la Información, que Fernández (2015) identifica con una mejora del acceso y uso de las nuevas tecnologías. Al respecto, diversos estudios han documentado factores positivos de inclusión vinculados con facilitadores, motivaciones de tipo relacional y de utilidad, y con las oportunidades que ofrecen las tecnologías en el contexto socioeducativo (Verges, 2012a, 2012b; Arteaga, Cortijo y Javed, 2014). No obstante, las tecnologías presentan un gran potencial para generar aprendizajes significativos, constituyendo una herramienta eficaz para la formación, comunicación, empoderamiento y contribución de las mujeres rurales al capital social (Verges, 2012a; Rebollo-Catalán y Vico-Bosch, 2014; Fernández, 2015).

En Extremadura, la *Ley 8/2011, de 23 de marzo, de Igualdad entre mujeres y hombres y contra la violencia de género en Extremadura* (BOE, 2011), en el *artículo 70* bajo el título Sociedad de la Información y del conocimiento y en el *artículo 71* denominado Desarrollo rural, reconoce la importancia de iniciativas que promuevan una alfabetización tecnológica más igualitaria, y que refuercen la inclusión digital de los colectivos más afectados por la brecha digital, como son mujeres adultas y de comunidades rurales. A su vez, se hace patente la necesidad de medir el impacto de dichas medidas desde la experiencia tecnológica de las mujeres rurales, con la finalidad de detectar posibles demandas y poder ajustarse a las mismas.

Existen numerosas investigaciones e informes que abordan aspectos vinculados con la exclusión digital de las mujeres (Castaño, 2008; Gil-Juárez, Feliu y Vitores, 2010; Guerra y Revuelta, 2014; INE, 2014; Castaño y Webster, 2015). Si bien, obtienen menor atención las experiencias basadas en la inclusión digital de las mujeres (Verges, 2012a; Chen, Hsiao, Chern, y Chen, 2014; Novo, Varela y García, 2014) y en concreto, procedentes de entornos rurales (Verges, 2012b; Rebollo-Catalán y Vico-Bosch, 2014; Fernández, 2015; Jiménez-Cortés, Rebollo-Catalán, García-Pérez y Buzón-García, 2015). Dicho esto, y situándonos en un enfoque cualitativo la investigación se acercará a las motivaciones, mecanismos y posibilitadores de inclusión rurales en las tecnologías digitales, desde un estudio de caso de los procesos socioeducativos para autoincluirse en las tecnologías que emprenden una selección de mujeres extremeñas.

HIPÓTESIS O DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Este estudio, pretende identificar y analizar los procesos de autoinclusión en las tecnologías digitales de mujeres rurales extremeñas. En este sentido, la mayoría de investigaciones tratan de explicar la exclusión de mujeres en la Sociedad de la Información (Castaño, 2008; Gil-Juárez et al., 2010; Guerra y Revuelta, 2014; INE, 2014; Castaño y Webster, 2015). Sin obviar dicha problemática, otros estudios destacan la necesidad de ofrecer visiones renovadas, que considere la participación de mujeres en las tecnologías (Verges, 2012a; Chen et al., 2014; Novo-Corti et al., 2014) y en especial, de colectivos en riesgo como constituyen mujeres rurales (Verges, 2012b; Rebollo-Catalán y Vico-Bosch, 2014; Caro et al., 2015; Jiménez-Cortés et al., 2015; Jiménez-Cortés, 2016; Fernández, 2015; Caro y Buzón-García, 2016; Rebollo-Catalán et al., 2016).

Por su parte, algunas investigaciones señalan los beneficios que generan las tecnologías para el empoderamiento, promoción social y capacitación digital de las mujeres de entornos rurales (Verges, 2012a; Rebollo-Catalán y Vico-Bosch, 2014; Fernández, 2015). De acuerdo con esto, la presente investigación tiene como finalidad contribuir al conocimiento científico en referencia a los procesos de autoinclusión en las tecnologías por parte de las mujeres rurales. Además, pretende generar una nueva visión, que pueda ayudar a desarrollar políticas y acciones que den visiones renovadas del género, que refuercen los procesos de inclusión de las mujeres en la Sociedad de la Información.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación tiene como objetivo central identificar y analizar los procesos de autoinclusión en las tecnologías digitales de las mujeres rurales extremeñas que están favoreciendo su ciudadanía activa. Para alcanzar este propósito, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Determinar y analizar la relación entre género y uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en mujeres rurales extremeñas.
- Conocer y analizar los motivos de uso de las TIC por parte de las mujeres extremeñas de zonas rurales.
- Identificar los facilitadores de uso de las TIC en mujeres rurales extremeñas.
- Analizar e identificar los mecanismos que activan en el proceso de inclusión digital las mujeres rurales de Extremadura.
- Identificar los procesos educativos de autoinclusión digital de las mujeres rurales extremeñas en la conformación de identidades digitales y del ejercicio de la ciudadanía en contextos múltiples.
- Generar perfiles de mujeres rurales extremeñas conectadas.

METODOLOGÍA

La investigación que se plantea se enmarca en la perspectiva cualitativa, y en concreto, en un enfoque de investigación narrativa mediante técnicas de recogida de datos como la entrevista en profundidad y las historias de vida. Dichas herramientas, son aplicadas a una muestra de mujeres (entre 18 y 65 años) de entornos rurales situados en las provincias extremeñas de Cáceres y Badajoz. El presente estudio es cualitativo, y pone especial énfasis en la metodología de estudio de caso, centrada en el análisis mediante Teoría Fundamentada, partiendo como base de la entrevista y autobiografía de mujeres rurales extremeñas.

Participantes

La investigación cuenta con una muestra de mujeres de entornos rurales con edades comprendidas entre los 18 y 65 años, y residentes en las provincias de Cáceres y Badajoz, localizadas en Extremadura. A su vez, el requisito adoptado para la selección de poblaciones rurales, es que los municipios extremeños objetos de estudio han de poseer un número desde 600 a 2000 habitantes. La muestra final será definida por saturación de la información.

Técnicas de investigación: entrevista en profundidad e historias de vida

Dentro de la entrevista en profundidad, se parte de la entrevista narrativa episódica (Flick, 2006), con la que se pretende recabar información sobre los temas concretos de investigación. Dicha entrevista, se realizaría mediante el uso de un guión y la programación de preguntas específicas y flexibles (con una duración media de noventa minutos). La entrevista constaría de: datos sociodemográficos; relación género y uso de tecnologías; motivaciones, facilitadores y estrategias de inclusión digital; proceso de aprendizaje y cambios deseados.

El uso combinado de la entrevista en profundidad junto con historias de vida mediante esta modalidad de entrevista narrativa, otorga mayor rigurosidad a la investigación, mediante la historia de experiencias de mujeres rurales "conectadas". En especial, se emplea un método biográfico con relatos, para obtener la evidencia subjetiva que las mujeres hacen de su experiencia con las tecnologías.

Software de análisis cualitativo

Los datos serán procesados en el programa de análisis de datos cualitativos webQDA, con la finalidad de generar hallazgos que permitan construir proposiciones teóricas. Tras el desarrollo de las grabaciones y transcripciones de la información obtenida, se realizarán los análisis cualitativos pertinentes mediante una combinación de métodos de codificación.

RESULTADOS OBTENIDOS Y RESULTADOS ESPERADOS

Los resultados obtenidos, permitirán identificar aquellas motivaciones, facilitadores y mecanismos que las mujeres rurales utilizan para autoincluirse en las tecnologías digitales y ejercer su ciudadanía activa. A su vez, con el análisis de los datos, obtendremos perfiles de mujeres rurales "conectadas" que ayudarán a avanzar en la investigación relacionada con

tecnologías digitales y mujeres de zonas rurales, sobre los procesos educativos que se están produciendo en estos nuevos contextos de aprendizaje y sobre los nuevos modelos de participación ciudadana. Del estudio que se plantea, además de la Tesis Doctoral, se derivarán dos artículos en formato digital en revistas de impacto nacional e internacional, de formato abierto, dando difusión en abierto al conocimiento derivado de la misma.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La presente investigación contribuye al conocimiento sobre las nuevas formas emergentes que facilitan la promoción de una ciudadanía digital más activa y la incidencia que tiene en la calidad de vida de las mujeres rurales. Dicho esto, como principales motivaciones de las mujeres rurales para el uso de las tecnologías, se podrá coincidir en la comunicación y entretenimiento (Caro et al., 2015; Jiménez-Cortés et al., 2015; Caro y Buzón-García, 2016; Rebollo-Catalán et al., 2016).

Al contrario del estudio de Verges (2012b), se podrá identificar diferencias en las prácticas tecnológicas, que puede ser debido a la muestra seleccionada en dicho estudio, realizado con mujeres tecnólogas. Los estudios sobre la inclusión de las mujeres de zonas rurales en las tecnologías y en especial, en las redes sociales, identifican la competencia tecnológica con factores de inclusión digital vinculados con el contexto y apoyo social percibido (Veges, 2012a; Rebollo-Catalán y Vico-Bosch, 2014). Respecto a mecanismos, se identifica la relación del uso de tecnologías con el ámbito familiar, social y laboral de acuerdo con otros estudios previos (Veges, 2012a, 2012b; Fernández, 2015).

Para concluir, se puede destacar que aunque la investigación ha sido realizada con un grupo concreto de mujeres rurales extremeñas, los resultados obtenidos pueden ser extendidos a grupos con características similares. Por su parte, esta investigación podrá ayudar al desarrollo de acciones formativas que contribuyan a la promoción de una ciudadanía digital activa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arteaga, R., Cortijo, V., & Javed, U. (2014). Students' perceptions of Facebook for academic purposes. *Computers & Education, 70*, 138-149.
- Boletín Oficial del Estado. (23 de marzo de 2011). *Ley 8/2011, de 23 de marzo, de Igualdad entre mujeres y hombres y contra la violencia de género en Extremadura*. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2011-6651>
- Caro, L., Vico-Bosch, A., y Rebollo-Catalán, A. (2015). Motivaciones de uso de las redes sociales para el desarrollo del capital social de las mujeres de entorno rural. *Revista ICONO14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes, 13*(2), 142–162.
- Caro, L., y Buzón-García, A. (2016). Presencia social de mujeres de zonas rurales en las redes sociales. *Píxel-Bit: Revista de Medios y Educación, 48*, 149-163.

- Castaño, C. (2008). *La segunda brecha digital*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Castaño, C., & Webster, J. (2011). Understanding women's presence in ICT: The life course perspective. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 3(2), 364-386.
- Chen, L.Y, Hsiao, B., Chern, C.C., & Chen, H.G. (2014). Affective mechanisms linking Internet use to learning performance in high school students: A moderated mediation study. *Computers in Human Behavior*, 35, 431-443.
- Fernández, M. R. (2015). Las TIC en el proceso socioeducativo de la mujer rural en Extremadura. En J. A. Pérez Rubio, M. Sánchez-Oro, e Y. García García (coords.). *Mujer rural en Extremadura: Proceso de empoderamiento y aportaciones al capital social* (pp. 275-300). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Flick, U. (2006). *An Introduction to Qualitative Research* (3rd ed.). London: Sage.
- Gil-Juárez, A., Feliu, J., y Vitores, A. (2010). Performatividad tecnológica de género: explorando la brecha digital en el mundo del videojuego. *Quaderns de Psicologia*, 12(2), 209-226.
- Guerra, J., y Revuelta, F. I. (2014). *Análisis de arquetipos masculinos en los videojuegos. Enfoques para el tratamiento de la igualdad*. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa, INNOVAGOGÍA (Sevilla), España.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (21 de mayo de 2014). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación*. Recuperado de http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925530071&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m3=1259924822888
- Jiménez-Cortés, R. (2015). The influence of informal learning processes of social network sites on the subjective well-being of women in rural areas. *Cultura y Educación*, 27(2), 407-439.
- Jiménez-Cortés, R., Rebollo-Catalán, M. A., García-Pérez, R., & Buzón-García, O. (2015). Social network user motivation: An analysis of rural women's profiles. *RELIEVE- Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-16. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v21n1/RELIEVEv21n1_2.pdf
- Jiménez-Cortés, R. (2016). Ciudadanía digital y bienestar de las mujeres rurales en las redes sociales. *RELATEC- Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(2), 81-94. Recuperado de <http://relatec.unex.es/article/view/2562>
- Kuo, F. Y., Tseng, F. C., Lin, C. I., & Tang, W. H. (2013). Critical success factors for motivating and sustaining women's ICT Learning. *Computers & Education*, 67, 208-218.
- Novo, I., Varela, L., & García, M. T. (2014). Breaking the walls of social exclusion of women rural by means of ICTs: The case of 'digital divides' in Galician. *Computers in Human Behavior*, 30, 497-507.
- Rebollo, M. A., & Vico, A. (2014). Perceived Social Support as a Factor of Rural Women's Digital

- Inclusion in Online Social Networks. *Comunicar*, 21(43), 173-180.
- Sierra-Daza, M. C., y Fernández-Sánchez, M. R. (2017). Percepción de los videojuegos en educación social: una visión de género. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 7, 135-148.
- Verges, N. (2012a). De la exclusión a la autoinclusión de las mujeres en las TIC. Motivaciones, posibilitadores y mecanismos de autoinclusión. *Athenea Digital*, 12(3), 129-150.
- Verges, N. (2012b). *Gènere i TIC. El procés d'autoinclusió de les dones en les TIC. Una aproximació des de les tecnòlogues informàtiques*. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/84095/tesinuriavergesbosch_ok.pdf?sequence=1

