

AVANCES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DEL DESARROLLO, 2019



Coordinadores:

Noelia Ruiz-Herrera, Alejandro Guillén-Riquelme y María Guillot-Valdés

ISBN: 978-84-09-19788-0

Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo, 2019

Autor: 7th International Congress of Educational Sciences and Development. Granada (España), 24-26 de abril de 2019.

Compiladores: Noelia Ruiz-Herrera, Alejandro Guillén-Riquelme y María Guillot-Valdés.

Edita: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).

CIF: G-23220056

Campus de Cartuja S/N

18011 Granada (España).

Correo electrónico: info@aepec.es.

ISBN: 978-84-09-19788-0

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los capítulos publicados en el libro de capítulos “Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo, 2019”, son de responsabilidad exclusiva de los autores; asimismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

**AVANCES EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN Y DEL DESARROLLO, 2019**

Índice

IMPLICACIÓN ESCOLAR EN LA ADOLESCENCIA: INFLUENCIA DE VARIABLES CONTEXTUALES (APOYO SOCIAL Y ESTATUS SOCIOMÉTRICO) Y VARIABLES PSICOLÓGICAS

CORRELACIONES Y CAPACIDAD EXPLICATIVA ENTRE LA IMPLICACIÓN ESCOLAR Y EL APOYO SOCIAL. DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LAS FUENTES Y LOS TIPOS DE APOYO SOCIAL 17

Iker Izar-de-la-Fuente y Arantzazu Rodríguez-Fernández

LA IMPLICACIÓN ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN FUNCIÓN DEL NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES Y EL ESTATUS SOCIOMÉTRICO.....23

Naiara Escalante Mateos, Eider Goñi Palacios y Arantza Fernández Zabala

NUEVAS PERSPECTIVAS EN EL ESTUDIO DE LA EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

RELACIONES ENTRE ENFOQUES DE APRENDIZAJE ATÍPICO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA 30

Ana Belén García Berbén, Francisco Cano García, Adrián Lara-Garrido y Marta García-Jiménez

CULTURA ECONÓMICA Y CIUDADANÍA: UN ANÁLISIS DESDE LA MANUALÍSTICA ESCOLAR EN ESPAÑA (1959-1986)

EL TURISMO COMO MOTOR ECONÓMICO E INSTRUMENTO DE SOCIALIZACIÓN POLÍTICA EN EL TARDOFRANQUISMO Y LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA: UN ANÁLISIS DESDE LA MANUALÍSTICA ESCOLAR 37

Yovana Hernández Laina

LA CONCEPCIÓN ECONÓMICA DEL ESTADO DURANTE LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA: UN ANÁLISIS A TRAVÉS DE LOS MANUALES ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES 43

Mariano González-Delgado y Cristian Machado-Trujillo

LOS SISTEMAS DE PRODUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES A TRAVÉS DE LOS MANUALES DE LECCIONES DE COSAS. ESPAÑA 1940-1975	49

Ana M^a Badanelli Rubio y Cecilia Valbuena Canet

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMO FACTOR ECONÓMICO: ANTECEDENTES, DISPOSICIONES NORMATIVAS Y DESARROLLO CURRICULAR DURANTE LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA EN ESPAÑA.	54

Manuel Ferraz Lorenzo

ECONOMÍA Y SEXISMO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA	60

Virginia Guichot-Reina

EL PAPEL DE LAS PRÁCTICAS Y EL TRABAJO DE FIN DE GRADO EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA DEL GRADO

LOS FACTORES ESTRESORES EN LAS PRÁCTICAS EN TRABAJO SOCIAL	66

Teresa Facal Fondo

LA CONFIGURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EN TRABAJO SOCIAL: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE ACOMPAÑAMIENTO	74

L. Besada Agra, M.J. Castro Neo y M.E. Puñal Romarís

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS INNOVADORAS: UN ITINERARIO PRÁCTICO HACIA EL TRABAJO DE FIN DE GRADO	80

Lorena Añón Loureiro y Rocío Gómez-Juncal

LA FORMACIÓN CURRICULAR EN INVESTIGACIÓN DE CARA A LAS COMPETENCIAS DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO	89

M^a Purificación García Álvarez y Xoán Bascuas Jardón

EL DERECHO EN LOS TRABAJOS FIN DE GRADO EN TRABAJO SOCIAL	96

María Saavedra Gutiérrez

¿QUÉ HACEN LAS MEJORES UNIVERSIDADES PARA ENSEÑAR A ESCRIBIR? ¿QUÉ HACEMOS EN LA UAM?

LITERACIA COSTERA E SOSTENIBILIDAD – DE LA COLABORACIÓN A LA ACCIÓN LOCAL	106

Sílvia Franco y Veronica Albanese	
A EDUCAÇÃO FORMAL E A COMUNIDADE PISCATÓRIA DA COSTA DA CAPARICA. PRÁTICAS COLABORATIVAS PARA O FORTALECIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DE JOVENS-ADULTOS.....	112
Mônica Mesquita, Daniel Oliveira e Marianne Moraes	
LITERACY IN SCHOOLS: A VIRTUAL MUSEUM FOR THE DISSEMINATION OF THE CULTURAL HERITAGE OF FISHING COMMUNITIES.....	119
Marta Torres, João Correia de Freitas y Mônica Mesquita	
LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS: INICIATIVAS Y DESAFÍOS	
EL PROYECTO DE SERVICIO DE ESCRITURA ACADÉMICA (SEA) EN LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID	125
María Teresa Mateo Girona	
INICIATIVAS DE ESCRITURA ACADÉMICA EN DOS UNIVERSIDADES VALENCIANAS.....	133
Elia Saneleuterio y Rocío López-García-Torres	
EL CENTRO DE ESCRITURA NEBRIJA, UNA APUESTA TRASVERSAL A FAVOR DE LA FORMACIÓN EN LA ESCRITURA ACADÉMICA.....	139
Rocío Santamaría Martínez	
¿QUÉ HACEN LAS MEJORES UNIVERSIDADES PARA ENSEÑAR A ESCRIBIR?	
¿QUÉ HACEMOS EN LA UAM?	145
Juan Antonio Núñez Cortés	
UTILIDADES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO HERRAMIENTA DE CAMBIO SOCIAL	
LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL CAMBIO DE ACTITUDES HACIA COLECTIVOS CON DESVENTAJA SOCIAL.....	151
Amador Cernuda Lago	
LA EDUCACIÓN Y LA ACTIVIDAD ARTÍSTICA COMO HERRAMIENTA DE PREVENCIÓN DE DROGODEPENDENCIAS Y ALCOHOLISMO	157
Anselma Betancourt Pulsan y Amador Cernuda	

EDUCACIÓN PARA EL BIENESTAR

ENTRENAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN EMPÁTICA EN EL ALUMNADO DE MAGISTERIO A TRAVÉS DE LA ASIGNATURA DE PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO.....	163

Luis Alberto Mateos Hernández, M^a Cruz Pérez Lancho y María Milagros
Armas Arráez

HÁBITOS DE VIDA SALUDABLE EN ADOLESCENTES ESTUDIANTES DE SECUNDARIA	171

Juan Manuel Mariño Vázquez, María Milagros Armas Arráez y Clara Isabel
Fernández Rodicio

EDUCAR EN EL BIENESTAR CON EL SENTIDO VITAL	183

M.^a Milagros Armas Arráez, Antonio López Castedo, Antonio Sánchez Cabaco
y Luis Alberto Mateos Hernández

EVALUACIÓN DE NECESIDADES EMOCIONALES EN EDUCACIÓN INFANTIL PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA	190

Carmen Remedios Jiménez Hierro, Clara Isabel Fernández Rodicio, María
Milagros Armas Arráez y María Cruz Pérez Lancho

BIENESTAR Y CONVIVENCIA: PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA	198

Isabel Alonso Rodríguez y María Milagros Armas Arráez

INNOVACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

MÁS ALLÁ DE LA MOTIVACIÓN: EFECTOS DE LAS EXPERIENCIAS GAMIFICADAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR	204

M^a Elena Parra-González y Adrián Segura-Robles

INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MATEMÁTICAS DE SECUNDARIA EN EL AULA VIRTUAL: EL MODELO FLIPPED LEARNING	210

Carmen Romero-García y Olga Buzón-García

PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: APRENDIENDO DE FORMA ACTIVA	216

Paz Peña García Centro y Beatriz Pedrosa Vico

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS

EL CLUB DE EXPRESIÓN DRAMÁTICA “OS PUTOS” 222

Fernando José Sadio-Ramos y María Angustias Ortiz-Molina

INNOVANDO EN EL ÚLTIMO CICLO DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE CLARINETE: LA PREPARACIÓN DEL EXAMEN DE REPENTIZACIÓN DE LAS PRUEBAS DE ACCESO A GRADO SUPERIOR DE MÚSICA.....229

Francisco Joaquín Garres Pérez

LOS ESTUDIOS DE MÁSTER EN LOS CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA.....234

Jesús M^a Gómez Rodríguez

ANÁLISIS DEL INTERÉS INVESTIGADOR DEL ALUMNADO DE ENSEÑANZAS SUPERIORES DE MÚSICA 240

María del Mar Bernabé Villodre

LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE ÁREAS STEM EN DISTINTOS NIVELES EDUCATIVOS: PERSPECTIVA COGNITIVA Y EMOCIONAL

IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS STEM COMO METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EL AULA DE PRIMARIA: ANÁLISIS COGNITIVO Y EMOCIONAL.....247

Guadalupe Martínez-Borreguero, Milagros Mateos-Núñez y Francisco L. Naranjo-Correa

INFLUENCIA DE LA REALIZACIÓN DE PRÁCTICAS DE FÍSICA EN EL DOMINIO COGNITIVO Y EMOCIONAL DEL DOCENTE EN FORMACIÓN 255

F.L. Naranjo-Correa, G. Martínez-Borreguero y M. Mateos-Núñez

CAMBIOS EN LAS EMOCIONES DE LOS FUTUROS MAESTROS TRAS LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA PRÁCTICA ACTIVA DE BIOLOGÍA: EVIDENCIAS DE SESGOS DE GÉNERO 263

José María Marcos-Merino, Rocío Esteban Gallego y Jesús Gómez Ochoa de Alda

METODOLOGÍAS ACTIVAS DE APRENDIZAJE PARA LA MEJORA DEL RENDIMIENTO EMOCIONAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS 270

Miriam Hernández del Barco, Isaac Corbacho Cuello, Jesús Sánchez-Martín y
Florentina Cañada

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN EL MARCO DE LA AGENDA 2030: MODELOS DE FORMACIÓN, METODOLOGÍAS DOCENTES, COLABORACIÓN INTERNACIONAL Y ESPACIOS DE DIFUSIÓN CIENTÍFICA

PROGRAMA ACADEMY LATINOAMÉRICA: FORMACIÓN DE PROFESORES
UNIVERSITARIOS PARA LA SOSTENIBILIDAD 276

Norka Blanco-Portela, Mercè Junyent Pubill, Fátima Poza Vilches, Aitxiber
Zallo Camara, Javier Benayas del Álamo y José Gutiérrez Pérez

CO-CREANDO EL FUTURO SOSTENIBLE DESDE LA FORMACIÓN DEL
PROFESORADO: DISEÑANDO LA DOCENCIA PARA LA SOSTENIBILIDAD 284

Leslie Mahe Collazo Expósito

FORMACIÓN DE MAESTROS MEDIANTE APRENDIZAJE BASADO EN RETOS
Y PROCESOS DE CO-CREACIÓN 291

Anna Maria Geli de Ciurana y M. Rosa Terradellas Piferrer

LA RESPONSABILIDAD ÉTICA: PROMOVRIENDO Y EVALUANDO EL DESARROLLO DE UNA COMPETENCIA TRANSVERSAL

RESPONSABILIDAD ÉTICA EVALUADA A PARTIR DE INCIDENTES
CRÍTICOS 298

Marina Romeo, Montserrat Yepes-Baldó, Andrés Besolí, Silvia Burset, Carolina
Martín, Vicenta González, Josep Gustems, Emma Bosch y Caterina Calderón

LA RESPONSABILIDAD ÉTICA EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES
DEL ÁMBITO DE LOS RECURSOS HUMANOS 304

M.^a José Poza Lozano

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA ÉTICA PROFESIONAL EN EL
CURRÍCULO DEL GRADUADO EN PSICOLOGÍA 312

Jordi Tous-Pallarès, Margarita-Ivette Espinoza-Díaz, Cintya-Camila
MermaLinares y Maria del Pilar Bonasa-Jimenez

LA RESPONSABILIDAD ÉTICA EN LA FORMACIÓN EN EL SECTOR DEL TURISMO, LA HOSTELERÍA Y LAS CIENCIAS CULINARIAS Y GASTRONÓMICAS.....	321

Mercè Colom Oliva, Patricia Peralta Lasso y Esther Velasco Ferreiro

RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EVALUACIÓN Y PAUTAS DE MEJORA E INTERVENCIÓN

ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	330

Noelia Ruiz-Herrera, Marta Badenes-Sastre, Amparo Díaz-Román y Almudena
Carneiro-Barrera

VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y MOTIVACIONALES IMPLICADAS EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	338

Marta Badenes-Sastre, Noelia Ruiz-Herrera, Almudena Carneiro-Barrera y
Amparo Díaz-Román

EVALUACIÓN DE FACTORES CONDUCTUALES ASOCIADOS AL BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	346

Almudena Carneiro-Barrera, Amparo Díaz-Román, Noelia Ruiz-Herrera y Marta
Badenes-Sastre

PROTOCOLO DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	354

Amparo Díaz-Román, Almudena Carneiro-Barrera, Marta Badenes-Sastre y
Noelia Ruiz-Herrera

DIVERSIDADE EDUCATIVA: PROJETOS INTEGRADOS EM CONTEXTOS FORMAIS E NÃO FORMAIS

DAS ATIVIDADES EXPERIMENTAIS AO DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES EM CIÊNCIAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	361

Sónia Rodrigues, Paula Farinho, Tânia Almeida, Filipa Pinto y Eva Corrêa

NOSsas ARTES - PRÁTICAS ARTÍSTICAS PARA A INCLUSÃO SOCIAL.....	368

Rosa Mendonça, Eva Corrêa e Inês Machado

EDUCA, INTEGRA, INCLUI: “CIENCIBILIZA-TE”	377

Adriana Daehnhardt, Tânia Almeida, Filipa Pinto, Paula Farinho e Eva Corrêa	
CONHECER AS PROFISSÕES – UMA ABORDAGEM INTEGRADORA PARA PROMOVER APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS	385
Catarina Barata, Débora Pereira, Helena Raposo, Inês Ribeiros e Paula Farinho	
DINOJORNAL: A CONSTRUÇÃO DE SABERES INTERDISCIPLINARES NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	397
Rita Brito, Daniela Afonso, Helena Raposo, Inês Ribeiros e Paula Farinho	
 ÁMBITOS EMERGENTES DE PROFESIONALIZACIÓN EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DESARROLLO	
LA FORMACIÓN INICIAL DEL LOGOPEDA A TRAVÉS DE TECNOLOGÍAS EMERGENTES EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO	408
Noelia Margarita Moreno Martínez	
INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CREATIVIDAD PARA LA INNOVACIÓN SOCIAL Y EL EMPRENDIMIENTO	415
Javier Poleo Gutiérrez, Jorge Álvaro Recena e Isabel Dávila Sánchez	
MARCO DE COMPETENCIAS NECESARIAS PARA LAS EMPRESAS DE LA INDUSTRIA 4.0 EN EL CONTEXTO DE LAS CARRERAS DE INGENIERÍAS INDUSTRIALES	421
Juan Antonio Torrecilla-García y Agnieszka Grazyna Skotnicka	
 LA DIVERSIDAD CULTURAL COMO FACTOR DE INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA	
INDICADORES CULTURALES EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DIVERSOS	428
Francisco Javier Olmedo Ruiz, Francisco Mateos Claros, Macarena Esteban Ibáñez y José Trujillo Vargas	
 LA NOCIÓN DE IDONEIDAD DIDÁCTICA COMO HERRAMIENTA PARA ORGANIZAR LA REFLEXIÓN DEL PROFESOR	

LA NOCIÓN DE IDONEIDAD DIDÁCTICA COMO HERRAMIENTA PARA ORGANIZAR LA REFLEXIÓN DEL PROFESOR	434

Vicenç Font, Adriana Breda y Javier Díez-Palomar

LAS JUSTIFICACIONES DADAS POR FUTUROS PROFESORES DE SECUNDARIA PARA LA PROMOCIÓN DE LA CREATIVIDAD MATEMÁTICA EN SUS PROYECTOS DE FIN DE MÁSTER.....	440

Alicia Sánchez y Vicenç Font

CARACTERÍSTICAS DA ANÁLISE EM DIDÁTICA REALIZADA POR PROFESSORES AO JUSTIFICAR QUE SUAS PROPOSTAS REPRESENTAM UMA MELHORA NO ENSINO DE MATEMÁTICA.....	446

Adriana Breda y Viviane Beatriz Hummes

A METODOLOGIA LESSON STUDY E OS CRITÉRIOS DE IDONEIDADE DIDÁTICA: DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA.....	452

Viviane Beatriz Hummes, Adriana Breda y María José Seckel

DISCUSIÓN DEL USO DEL CONSTRUCTO “IDONEIDAD DIDÁCTICA” PARA EL ANÁLISIS DE TAREAS DE CONSTRUCCIÓN DE OBJETOS GEOMÉTRICOS ..	458

Elvira García-Mora y Javier Díez-Palomar

ACERCAMIENTOS PARA EL CONOCIMIENTO Y REVALORIZACIÓN DEL PATRIMONIO EN EL SISTEMA EDUCATIVO Y EL ÁMBITO MUSEÍSTICO

UN SCRIPTORIUM EN EL AULA: PROPUESTAS EDUCATIVAS RELACIONADAS CON LOS BESTIARIOS MEDIEVALES	470

Carmen Moral Ruiz, María Aurora García Ruiz y José Joaquín Quesada Quesada

EDUCACIÓN COLECTIVA A TRAVÉS DE COLECCIONES DE ARTE PÚBLICO: LA CREACIÓN COMO FORMA DE IDENTIDAD.....	477

Laura Luque Rodrigo, Miguel Ángel Moreno Carretero y Rafael Mantas Fernández

TRANSFORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: EL CASO DE LA MATERIA DE ACCIÓN TUTORIAL

TRANSFORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: EL CASO DE LA MATERIA DE ACCIÓN TUTORIAL	483
Jorge Expósito López y M ^a Elena Parra-González	
ELABORACIÓN E INNOVACIÓN DE UN PROYECTO DOCENTE PARA EL DESARROLLO DE UN LABORATORIO DE ORIENTACIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL (AT-LAB).....	489
Asunción Martínez-Martínez y Eva María Aguaded Ramírez	
DISEÑO Y DESARROLLO DE SPOCS ORIENTADOS A LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA AT UNIVERSITARIA	495
Alfonso Conde Lacárcel y Lola Pistón Rodríguez	
INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA DE LA ACCIÓN TUTORIAL PARA MEJORAR LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	501
Marina García-Garnica y Sonia Rodríguez Fernández	
LA WEB COMO VEHÍCULO DE DIFUSIÓN, COLABORACIÓN E INTERACCIÓN EN LA MATERIA DE ACCIÓN TUTORIAL EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	512
José Javier Romero Díaz de la Guardia y Noelia Parejo Jiménez	
NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN LA ACCIÓN TUTORIAL: LA PREVENCIÓN DEL BURNOUT ESCOLAR Y LA MEJORA DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL - UNA RESPUESTA COMO PROYECTO.....	519
Ramón Chacón-Cuberos y Ligia Isabel Estrada-Vidal	
MISCELÁNEA	
CARDIOPATÍAS CONGÉNITAS Y ATENCIÓN TEMPRANA. RESULTADOS PRELIMINARES	525
M ^a del Rosario Mendoza Carretero, Susana Ares Segura y Belén Sáenz-Rico de Santiago	
LA COORDINACIÓN VERTICAL Y HORIZONTAL COMO FOCO CENTRAL DE REVISIÓN Y MODIFICACIÓN DEL GRADO EN PSICOLOGÍA. UNA PROPUESTA DE REFLEXIÓN DOCENTE	532

Carmen Ramírez-Maestre, María Cavas, Pedro Cobos, David Cantón, Miguel Ángel García Martín, José Martín Salguero, Alicia López-Martínez, Elena R. Serrano-Ibáñez y Rosa Esteve	
ANÁLISIS DEL VALOR PREDICTIVO DE LAS EMOCIONES EN EL APRENDIZAJE DE BIOLOGÍA DE MAESTROS EN FORMACIÓN INICIAL	539
Marcos-Merino, José María, Esteban Gallego, Rocío y Gómez Ochoa de Alda, Jesús	
EVALUACIÓN DE LA PREVALENCIA DE BURNOUT EN LA UNIVERSIDAD DE HUELVA COMO CENTRO EDUCATIVO PROMOTOR DE SALUD	545
Fco. Javier Gago Valiente, Estefanía Castillo Viera y Emilia Moreno Sánchez	
PRÁCTICAS GENÉRICAS DE LIDERAZGO Y CAPACIDADES PROFESIONALES DE UN JEFE DE ESTUDIOS DE UN CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	553
Soledad Domene Martos	
USO DE HERRAMIENTAS Y ENTORNOS TECNOLÓGICOS COMO ESTRATEGIAS EVALUATIVAS EXTENDIDAS.....	561
Fuentes Agustí, Marta y Barberá Cebolla, Juan Pedro	
VARIANTES LINGÜÍSTICAS DE LA DEMENCIA FRONTOTEMPORAL: PAUTAS PSICOEDUCATIVAS PARA FAMILIARES Y CUIDADORES	573
M ^a Cruz Pérez Lancho, Sergio García Bercianos y Cristina Gómez García	
ANÁLISE FATORIAL CONFIRMATÓRIA DA ESCALA DE LÓCUS DE CONTROLE ACADÊMICO.....	580
João Moreira Gonçalves e Iêdo Souza Santos	
¿INTERVIENEN LAS SERIES INFANTILES EN LA CONDUCTA DEL NIÑO?	588
María Dolores Gordillo Gordillo, Susana Sánchez Herrera y Ana Belén Borrachero Cortés	
THE INFLUENCE OF WORKING WITH FINGERS ON MATHEMATICAL PERFORMANCE.....	598
Inmaculada Martín-Sánchez	
PONER EN TENSIÓN LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: DE LO PLANIFICADO A LO VIVIDO EN EL AULA UNIVERSITARIA	604

Susana Orozco Martínez y Emma Quiles-Fernández	
UN ESTUDIO SOBRE LAS PERCEPCIONES DEL ALUMNADO MEDIADOR EN CENTROS EDUCATIVOS	610
Laura García-Raga y Roser Grau Vidal	
PEDAGOGÍA “LA OTRA MIRADA”. LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES EN LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA EN EL CENTRO DE PERSONAS ADULTAS DE MÉRIDA (BADAJOZ).	617
Encarnación Garrido Montero	
PERFIL DE QUEIXAS DA CLIENTELA DE UM SERVIÇO PÚBLICO DE SAÚDE MENTAL, EM UMA UNIVERSIDADE BRASILEIRA.....	629
Walter José Martins Migliorini y Helena Rinaldi Rosa	
ESTUDIO DE LAS FUENTES RELEVANTES EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOBRE OCIO DIGITAL	637
Estefanía de los Dolores Gil García y Pedro Francisco Alemán Ramos	
CRECONAN, UN CUESTIONARIO SOBRE CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES HACIA LOS ANFIBIOS Y REPTILES PARA LA ESO.....	646
Daniel García-Muñoz Bautista-Cerro, F. Javier Zamora-Camacho y Javier Carrillo-Rosúa	
EVALUACIÓN DE EXPECTATIVAS EN FUTUROS MAESTROS Y MAESTRAS....	653
F. M. Morales-Rodríguez y J. M. Giménez-Lozano	
ACCIONES INCLUSIVAS EN UN AULA DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA	660
Antonio Fabregat Pitarch y Isabel M. Gallardo Fernández	
RELACIÓN ENTRE LA SOLEDAD Y EL USO DE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN PERSONAS MAYORES	667
Laura Rubio, Cristina Dumitrache, Cristina Buedo-Guirado y Mercedes Pinel	
ANÁLISIS CONCEPTUAL FUNDAMENTAL DEL PRIMER BOLETÍN DE LA ESCUELA MODERNA (1901)	675
Antonio Nadal Masegosa y Lourdes Aranda	
UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN INFANTIL DESDE LA EXPERIENCIA DOCENTE. UN ESTUDIO NARRATIVO DE AUTOEXPLORACIÓN	681
Dolores Gómez Pastor	

POLÍTICAS EDUCATIVAS EN CONTEXTOS INTERCULTURALES COMUNITARIOS	687

M. Jesús Igual Calvo

GESTÃO DEMOCRÁTICA E DIREÇÃO UNIPessoal: UMA COMBINAÇÃO POSSÍVEL? REFLEXÕES A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO	693

Virgínio Sá y Daniela Silva

CORRELACIONES Y CAPACIDAD EXPLICATIVA ENTRE LA IMPLICACIÓN ESCOLAR Y EL APOYO SOCIAL. DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LAS FUENTES Y LOS TIPOS DE APOYO SOCIAL

Iker Izar-de-la-Fuente y Arantzazu Rodríguez-Fernández

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Resumen

Antecedentes: La relación del apoyo social percibido y la implicación escolar varía en función del enfoque utilizado y ante la escasez de estudios, el objetivo de esta investigación es analizar las relaciones y capacidad predictiva entre ambas variables.

Método: Participaron 323 estudiantes de ESO con edades comprendidas entre los 13 y 18 años, quienes completaron los cuestionarios APIK (apoyo social percibido) y SEM (implicación escolar).

Resultados: El apoyo social en función del tipo de apoyo es el que correlaciona en mayor medida. Por el contrario, el apoyo social en función de las fuentes de apoyo muestra una mayor capacidad predictiva.

Conclusiones: En un momento puntual el apoyo sin tener en su procedencia puede ser más útil, pero de cara a la predicción de la implicación escolar, sentirse respaldado por las fuentes de mayor importancia resultaría de más ayuda.

Palabras clave: Apoyo social percibido; implicación escolar; fuentes de apoyo; tipos de apoyo; correlaciones; regresiones.

Abstract

Background: The relation of perceived social support and school engagement vary depending on the approach used and facing the lack of studies, the objective of this research is to analyse the relation and predictive capacity between school involvement and perceived social support.

Method: 323 ESO students between the ages of 13 and 18 participated, who completed the APIK (perceived social support) and SEM (school involvement) questionnaires.

Results: The social support perceived as a function of the type of support correlates in a greater extent. On the contrary, the social support according to the sources of support shows a greater predictive capacity.

Conclusions: On one moment in time, support without considering its origin may be more useful, but

in the face of prediction of school engagement, feeling supported by the most important sources would be more helpful.

Keywords: Perceived social support; school engagement; sources of support; types of support; correlations; regressions.

Introducción

Lin (1986) definió el apoyo social como las provisiones instrumentales y/o expresivas, bien sean reales o percibidas, proporcionadas por la comunidad, redes sociales y personas de confianza. El apoyo percibido hace referencia al modo de entender subjetivamente el apoyo (Lin, 1986), a la sensación de que llegado el momento se obtendría (Cohen y Wills, 1985). Por el contrario, el apoyo recibido se considera objetivo, se refiere a las transacciones reales de apoyo (Caplan, 1976).

A pesar de que Lin (1986) propuso la comunidad, redes sociales y personas de confianza, se ha aceptado que durante la adolescencia las fuentes más relevantes son la familia, los iguales y el profesorado (Hombrados y Castro, 2013). Asimismo, diferenció en los tipos de apoyo entre el funcional e instrumental, pero reconoce otras clasificaciones más aceptadas como la de Schaefer, Coyne y Lazarus (1981): *apoyo emocional* (apego, confianza, etc.); (2) *apoyo material* (dinero, cuidados, ayuda, etc.); y el (3) *apoyo informacional* (información, feedback, etc.).

La implicación escolar se ha estudiado principalmente en el ámbito académico (González, 2010), considerándose un indicativo del buen funcionamiento académico (Libbey, 2004). Es un proceso psicológico (Marks, 2000) que refleja el compromiso del alumnado con la escuela, así como sus ganas por aprender, lo que implica interés, esfuerzo, etc. (Simons-Morton y Chen, 2009), por tanto, diferencia entre la *implicación cognitiva* (inversión y ganas por aprender), *emocional* (reacciones positivas y negativas hacia la escuela) y *conductual* (participación activa y atención) (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004).

Diferentes estudios evidencian relaciones significativas positivas entre el apoyo social y la implicación escolar (Tougas, Jutras y Bigras, 2016), pero los resultados difieren dependiendo de si el apoyo se plantea según las fuentes o los tipos de apoyo.

Teniendo en cuenta a la familia, los iguales y el profesorado como fuentes de apoyo, la relación con la implicación está muy evidenciada (Wentzel, Russell y Baker,

2016). Respecto al apoyo social en función de los tipos de apoyo (emocional, material e informacional), no se han encontrado estudios que analicen su relación con la implicación escolar directamente, siempre referencian alguna fuente de apoyo.

Respecto a la capacidad predictiva del apoyo social sobre la implicación escolar, de manera generalizada se confirma dicha capacidad (Fernández-Lasarte, Goñi, Camino y Ramos-Díaz, 2019), aunque los resultados varían nuevamente en función del planteamiento del apoyo social (fuentes o tipos de apoyo). En cuanto al apoyo social de la familia, los iguales y el profesorado, su capacidad predictiva varía, llegándose a afirmar que únicamente el apoyo de los profesores predice la implicación escolar (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, Fernández y Revuelta, 2016). Sobre los tipos de apoyo (material, emocional e informacional), apenas se han encontrado estudios y todos hacen referencia al tipo de apoyo teniendo en cuenta de que fuente proviene.

El conocimiento sobre las relaciones del apoyo social percibido y la implicación escolar varia en gran medida dependiendo del enfoque utilizado para operativizar el apoyo social y dada la escasez de estudios que aborden la temática directamente, no es posible determinar cuál de los dos enfoques tiene una mayor relación con la implicación.

Por tanto, se pretende (a) analizar las correlaciones entre el apoyo social y la implicación escolar; y (b) precisar la capacidad predictiva del apoyo social percibido (fuentes y tipos) sobre la implicación escolar.

Método

Participantes

Participaron 323 estudiantes alaveses de E.S.O. de entre 13 y 18 años ($M = 14,41$; $DT = 1,18$) con nivel socioeconómico medio-alto. El 39,6% eran hombres y el 60,4% mujeres.

Instrumentos

El *apoyo social percibido* se evaluó con el cuestionario APIK (Izar de la Fuente, Rodríguez-Fernández y Escalante, 2019) que mide el apoyo de familia, amistades y profesorado, pero también los tipos de apoyo ofrecidos (emocional, material e informacional) por ellos, con un $\alpha = 0,90$.

La *implicación escolar* se evaluó mediante el School Engagement Measure (SEM) (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández y Revuelta, 2016) que mide la implicación cognitiva, emocional y conductual con un $\alpha = 0,83$.

Resultados

Relaciones entre la implicación escolar y el apoyo social percibido

En función de las fuentes de apoyo, únicamente no se encuentran correlaciones significativas entre el apoyo de las amistades y la implicación conductual ($r=0,096$; $p>0,05$) y cognitiva ($r=0,096$; $p>0,05$).

En función de los tipos de apoyo, todas las dimensiones correlacionan entre sí.

Capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre la implicación escolar

En función de las fuentes de apoyo, el apoyo social percibido de la familia y del profesorado muestran capacidad para predecir todas las dimensiones de la implicación escolar. Por el contrario, el apoyo percibido de los iguales, únicamente ha mostrado valores significativos para predecir la implicación escolar en su dimensión afectiva ($t=2,55$, $p<0,05$).

En el caso de los tipos de apoyo, únicamente el apoyo emocional muestra valores significativos para predecir, haciéndolo para la implicación total ($t=3,618$, $p<0,001$), conductual ($t=3,23$, $p<0,01$) y afectiva ($t=4,37$, $p<0,001$).

Conclusiones

Pese a que en estudios previos se ha evidenciado la total correlación del enfoque de las fuentes con la implicación escolar (Wentzel, Russell y Baker, 2016), en este estudio el apoyo de las amistades y la implicación conductual no han mostrado relación alguna, sí lo hacen, en cambio, en función de los tipos de apoyo. Esta diferencia podría estar explicada porque en un momento puntual los estudiantes pueden valorar más el hecho de recibir apoyo que la persona que se lo proporciona.

Sobre el segundo objetivo, a pesar de que investigaciones anteriores afirmaban que únicamente el apoyo del profesorado tenía capacidad de predicción de la implicación escolar (Rodríguez-Fernández et al., 2016), en este estudio únicamente el apoyo percibido de los iguales no ha mostrado capacidad predictiva sobre la implicación cognitiva y conductual. Respecto al apoyo social en función de los tipos de apoyo, sólo

el apoyo emocional ha mostrado capacidad predictiva sobre la implicación total, conductual y afectiva. Esta diferencia en favor de las fuentes de apoyo podría deberse a que en un momento puntual el apoyo sin tener en cuenta quien lo provee puede ser de mayor utilidad, pero a la larga, de cara a la predicción de la futura implicación escolar, sentirse respaldado por las fuentes de mayor importancia puede resultar de más ayuda.

Referencias

- Chok, N. S. (2010) *Pearson's versus Spearman's and Kendall's Correlation Coefficients for Continuous Data*. Tesis doctoral. Pittsburgh: Universidad de Pittsburgh.
- Cohen, S. y Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357. doi:10.1037/0033-2909.98.2.310
- Edgell, S. E. y Noon, S. M. (1984). Effect of violation of normality on the T-test of the correlation coefficient. *Psychological Bulletin*, 95(3), 576-583. doi: 10.1037/0033-2909.95.3.576
- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I. y Ramos-Díaz, E. (2019). Apoyo social percibido e implicación escolar del alumnado de educación secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 77(272), 123-142.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Hombrados, I. y Castro, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología*, 29(1), 108-122.
- Izar de la Fuente, I., Rodríguez-Fernández, A. y Escalante, N. (2019). Measure of perceived social support during adolescence (APIK). *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 83-94. doi: 10.30552/ejihpe.v9i2.322
- Libbey, H. P. (2004). Measuring students' relationship to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-283. doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x

- Lin, N. (1986). *Conceptualizing social support*. En Social support, life events, and depression (pp. 17-30). Academic Press.
- Marks, H. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184. doi: 10.3102/00028312037001153
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A. y Revuelta, L. (2016). Validation of the Spanish Version of the School Engagement Measure (SEM). *Spanish Journal of Psychology*, 19, 1-9. doi: 10.1017/sjp.2016.94
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández, A. y Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: El papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23(1), 60-69. doi: 10.1016/j.sumpsi.2016.02.002
- Schaefer, C., Coyne, J. y Lazarus, R. (1981). The health-related functions of social support. *Journal of Behavioral Medicine*, 4(4), 381-406. doi: 10.1007/bf00846149
- Schmider, E., Ziegler, M., Danay, E., Beyer, L. y Bühner, M. (2010). Is it really robust? Reinvestigating the robustness of ANOVA against violations of the normal distribution assumption. *Methodology*, 6, 147-151.
- Simons-Morton, B. y Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth and Society*, 41(1), 3-25. doi:10.1177/0044118x09334861
- Tougas, A. M., Jutras, S. y Bigras, M. (2016). Types and Influence of Social Support on School Engagement of Young Survivors of Leukemia. *The Journal of School Nursing*, 32(4), 281-283. doi:10.1177/1059840516635711
- Wong, T., Tao, X. y Konishi, C. (2018). Teacher support in learning: Instrumental and appraisal support in relation to math achievement. *Issues in Educational Research*, 28(1), 202-219.

LA IMPLICACIÓN ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN FUNCIÓN DEL NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES Y EL ESTATUS SOCIOMÉTRICO

Naiara Escalante Mateos, Eider Goñi Palacios y Arantza Fernández Zabala

Facultad de Educación y Deporte, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen

Antecedentes: El ajuste escolar consiste en que el alumnado se adapte socialmente al sistema escolar al que pertenece, independientemente de cuáles sean las características propias o de su entorno. Este derecho humano de equidad en el aprendizaje hace referencia al rendimiento escolar así como a la implicación escolar. Este estudio trata de analizar la relación entre el nivel educativo parental, el estatus sociométrico y la implicación escolar. **Método:** Participaron un total de 484 estudiantes de Educación Secundaria procedentes de diversos centros de la Comunidad Autónoma Vasca. Del total de participantes 250 eran hombres (51,7%) y 235 mujeres (48,3%), con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años ($M = 14,30$ años; $DT = 1,38$). Todos/as ellos/as cumplieron los datos sociodemográficos pertinentes, un test sociométrico y el School Engagement Measure (SEM). **Resultados:** Los/as hijos/as de aquellos padres con un nivel de estudios universitario presentan una mayor implicación escolar a nivel conductual que lo que lo hacen los/as hijos/as de quienes terminaron la Educación Primaria. Los/as estudiantes tipificados como preferidos/as son quienes presentan una mayor implicación afectiva escolar en comparación con sus compañeros/as rechazados/as. **Conclusión:** En este trabajo se discuten los resultados.

Palabras clave: implicación escolar, nivel educativo parental, estatus sociométrico, Educación Secundaria

Abstract

Background: The school adjustment is defined as the student's social adaptation to the school system to which they belong, regardless of the characteristics of their own or their environment. This human right of equity in learning refers to school performance,

as well as school engagement. This study tries to analyze the relationship between the parental educational level, the sociometric status and the school engagement. **Method:** A total of 484 Secondary Education students from different centers of the Basque Autonomous Community participated. Of the total participants, 250 were men (51.7%) and 235 women (48.3%), with ages between 11 and 18 years ($M = 14.30$ years, $SD = 1.38$). All of them completed the sociodemographic data, a sociometric test and the School Engagement Measure (SEM). Todos/as ellos/as cumplimentaron los datos sociodemográficos pertinentes, un test sociométrico y el School Engagement Measure (SEM). **Results:** The children of those fathers with a university education level have a higher behavioral school engagement than the children of those who finished Primary Education. Students classified as preferred present a greater affective school involvement compared to their rejected classmates. **Conclusions:** In this work the results are discussed.

Keywords: School engagement, parental education level, sociometric status, secondary school.

Introducción

El ajuste escolar es definido como la capacidad para adaptarse de forma apropiada al contexto escolar e incluye aspectos como el rendimiento escolar o la implicación escolar. Poco se conoce todavía sobre esta última pero algunos datos apuntan a un descenso de los niveles de implicación del alumnado de secundaria y se precisa conocer la causa de este fenómeno.

La implicación escolar hace referencia a la experiencia de conexión centrípeta del alumnado con la escuela (Veiga, 2016) y se compone de tres dimensiones: afectiva, conductual y cognitiva (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004).

Respecto a los factores contextuales asociados a la implicación escolar, diversas investigaciones ponen de manifiesto una estrecha relación entre el apoyo social percibido familiar y la implicación escolar (Fernández-Zabala, Goñi, Camino y Zulaika, 2016; Rodríguez-Fernández et al., 2016). Dado que los progenitores que apoyan a sus hijos/as promueven en ellos/as una motivación hacia los estudios, cabría pensar que cuanto mayor nivel educativo de los progenitores mayor será dicha implicación académica.

Por otra parte, en la actualidad, el estatus sociométrico está ampliamente reconocido como uno de los indicadores de ajuste escolar en la adolescencia. Los estudios realizados hasta el momento, destacan fundamentalmente que es el alumnado considerado como rechazado, frente al popular, el que presenta más dificultades académicas e incluso mayor fracaso escolar (Bellmore, 2011; Buhs, Ladd y Herald, 2006). Frente a esto, aquellos/as alumnos/as que cuentan con mayor respaldo social tienden a tener un mejor bienestar emocional adaptativo, un autoconcepto positivo, conductas prosociales, interacciones sociales y un sentido de pertenencia y compromiso hacía la escuela (Wentzel, 2009). Sin embargo, los estudios que analizan estas relaciones ponen el foco en los/as alumnos/as rechazados/as y populares, olvidándose de analizar el resto de tipos sociométricos (promedio, ignorados y controvertidos) (Estévez, Emler, Cava e Inglés 2014).

El objetivo de este estudio es analizar la relación del nivel educativo parental y del estatus sociométrico con la implicación escolar, para ahondar en las posibles variables contextuales que expliquen la dimensión del ajuste escolar menos explicada.

Método

Participantes

Participaron de manera anónima y voluntaria un total de 484 estudiantes de Educación Secundaria procedentes de siete centros educativos seleccionados aleatoriamente, cuatro de ellos concertados y tres públicos, de la Comunidad Autónoma Vasca. Del total de participantes 250 eran hombres (51,7%) y 235 mujeres (48,3%), con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años ($M = 14,30$ años; $DT = 1,38$). Cumplimentaron los cuestionarios en horario lectivo, una vez entregado el consentimiento informado de las familias.

Instrumentos

El *nivel educativo de los progenitores* se valora a través de una pregunta con un formato de respuesta cerrado. Para ello, se pide a los participantes que indiquen el nivel de estudios de sus progenitores teniendo en cuenta las siguientes opciones: sin estudios, estudios primarios, secundarios y universitarios.

El *estatus sociométrico* se calcula con el programa informático Sociomet (González y García-Bacete, 2010) a partir de las elecciones positivas y negativas

realizadas por los/as participantes. La clasificación en los tipos sociométricos preferidos, rechazados, ignorados, controvertidos y promedios, se realiza empleando los criterios propuestos por García-Bacete (2007). Para este estudio también se calcula el índice de preferencia social que hace referencia al número de referencias positivas menos las negativas que recibe un sujeto.

La *implicación escolar* se mide mediante el Cuestionario de Implicación Escolar (School Engagement Measure; Fredriks, Blumenfeld, Friedel y Paris, 2005) compuesto por 19 ítems a puntuar en una escala Likert de 5 grados. Distingue tres subescalas con adecuados índices de consistencia interna: implicación cognitiva ($\alpha = 0,55-0,82$), implicación afectiva ($\alpha = 0,72-0,77$) e implicación conductual ($\alpha = 0,83-0,86$).

Resultados

En primer lugar, se procedió al análisis de correlación entre las tres variables objeto de estudio, resultando todas ellas inferiores a 0,200, por lo que podrían catalogarse como correlaciones débiles. Además, tan sólo tres de los pares de correlaciones son significativas: la preferencia social con el nivel educativo de la madre ($r = 0,133$, $p < 0,01$) y con la implicación afectiva ($r = 0,168$, $p < 0,01$); y la implicación conductual con el nivel educativo del padre ($r = 0,090$, $p < 0,05$).

En segundo lugar, se realiza un análisis de la varianza de un factor (ANOVA) y la correspondiente prueba de Scheffé post-hoc para determinar entre qué grupos existen diferencias significativas en la implicación escolar, si bien sólo se presentan las dimensiones entre las que se ha hallado correlación previa (Tablas 1 y 2).

Tabla 1

Diferencias en la implicación conductual en función del nivel de estudios del padre.

Variable	Nivel de estudios	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Implicación conductual	Sin estudios	14	32,50	0,56	2,750	0,042*
	Educación Primaria	25	32,86	0,38		
	Educación Secundaria	173	27,11	4,50		

Estudios universitarios	272	29,45	4,16

*Nota: * $p < 0,05$*

Las diferencias en la implicación escolar en función del nivel de estudios del padre sólo se dan en la dimensión conductual, no habiendo diferencia alguna cuando se analiza el nivel de estudios de la madre; los/as hijos/as de aquellos padres con un nivel de estudios universitario presentan una mayor implicación escolar a nivel conductual que lo que lo hacen los/as hijos/as de quienes terminaron la Educación Primaria.

Tabla 2

Diferencias en la implicación afectiva en función del estatus sociométrico.

Variable	Estatus	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Implicación afectiva	Preferido	82	3,74	0,47	3,192	0,013**
	Rechazado	48	3,42	0,53		
	Controvertido	25	3,51	0,63		
	Ignorado	25	3,50	0,69		
	Promedio	304	3,54	0,56		

*Nota: ** $p < 0,01$*

Según los resultados hallados, son los/as estudiantes tipificados como preferidos/as quienes presentan una mayor implicación afectiva escolar, en comparación con sus compañeros/as rechazados/as.

Conclusiones

La mayoría de las investigaciones que estudian la relación entre el contexto familiar y la implicación escolar se centran en el apoyo que perciben los/as hijos/as en los recursos económicos e incluso en la calidad de dichas relaciones (Bradley y Corwyn, 2004; Chen, 2008; Fernández-Zabala et al., 2016; Rodríguez-Fernández et al., 2016). Este estudio resulta innovador al analizar la influencia del nivel de estudios de ambos progenitores sobre la implicación escolar entendida como un constructo tridimensional compuesta por las dimensiones conductual, afectiva y cognitiva. Los resultados ponen

de manifiesto la importancia de la figura paterna sobre la implicación conductual de los/las hijos/as.

Por otra parte, también se ha tratado de comprobar la relación entre el estatus sociométrico y la implicación escolar teniendo en cuenta los cinco tipos (preferidos, rechazados, ignorados, controvertidos y promedios), si bien es cierto que las únicas diferencias estadísticamente significativas se dan en la dimensión afectiva y entre el grupo de populares y el grupo de rechazados. En esta línea, los resultados obtenidos confirman los resultados hallados en investigaciones previas, puesto que son los/as rechazados/as frente los/as populares los/as que informan de un peor rendimiento académico y una menor implicación escolar (Bellmore, 2011; Buhs et al., 2006; Wentzel, 2009).

Referencias

- Bellmore, A. (2011). Peer rejection and unpopularity: Associations with GPAs across the transition to middle school. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 282-295. doi: 10.1037/a0023312
- Bradley, R. H. y Corwyn, R. F. (2004). Life satisfaction among European American, African American, Chinese American, Mexican American, and Dominican American adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 385-400. doi: 10.1080/01650250444000072
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. y Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98, 1-13. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.1
- Chen, J. J. (2008). Grade-level differences: Relations of parental, teacher and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students. *School Psychology International*, 29(2), 183-198. doi:10.1177/0143034308090059
- Estévez, E., Emler, N. P., Cava, M. J. e Inglés, C. J. (2014). Psychosocial adjustment in aggressive popular and aggressive rejected adolescents at school. *Psychosocial Intervention*, 23, 57-67. doi: 10.5093/in2014a6

- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I. y Zulaika, L. M. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 47-55. doi: 10.1016/j.ejeps.2015.09.001
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059
- García-Bacete, F. J. (2007). La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60(1-2), 25-46.
- González, J. y García Bacete, F. J. (2010). *Sociomet. Programa para la realización de estudios sociométricos*. Madrid: TEA Ediciones.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Esnaola, I. y Goñi, A. (2016). Contextual and psychological variables in a descriptive model of subjective well-being and school engagement. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(2), 166-174. doi:10.1016/j.ijchp.2016.01.003
- Veiga, F. H. (2016). Assessing student engagement in school: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 813-819. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.02.153
- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski, y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 531–547). New York, NY: Guilford Press.

RELACIONES ENTRE ENFOQUES DE APRENDIZAJE ATÍPICO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

**Ana B. García-Berbén, Francisco Cano, Adrián Lara-Garrido y Marta García-
Jiménez**

Universidad de Granada, España

Resumen

Antecedentes: La teoría de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes (EAE) comienza con el análisis cualitativo de los modos en que los universitarios aprenden un texto. No obstante, poco se ha estudiado de la relación entre EAE y la comprensión lectora (CL). En otra línea de investigación, la CL se entiende como un proceso mediante el que los lectores construyen una representación mental de la información del texto. En esta investigación se analiza la relación entre ambas variables, y las diferencias según la comprensión general y la comprensión específica de un texto científico. **Método:** Se seleccionaron los EAE exclusivos o atípicos (N=37) de una muestra de 1.125 estudiantes de ESO de la provincia de Granada. Se utilizaron tres instrumentos, el R-LPQ-2F para medir los EAE, el TEC para medir la CL y preguntas de comprensión de un texto de ciencias. **Resultados y Conclusiones:** Los resultados muestran evidencias de la relación entre los EAE y la CL. Aquellos que estudian con enfoque profundo exclusivo acertaron más preguntas de diferente complejidad (en comprensión general, y de un texto de ciencias) que los de enfoque superficial exclusivo.

Abstract

Background: Students' approaches to learning theory (SAL) begin from qualitative analyses of students' reports of own study from a text. However, there are still few studies on how students' learning approaches link with reading comprehension. Some studies did it, and they didn't show this link. Students' learning approaches refer to the way in which students go about their learning. In other research perspectives, reading comprehension has been described as a multifaceted process of construction of a mental representation of the text information. The present study investigates the link between

atypical learning approaches and reading comprehension (general and specific of a typical science text). **Method:** 37 participants with atypical learning approaches were selected from a sample of ninth-grade students ($n = 1.125$) from metropolitan schools of Granada. They completed R-LPQ-2F that measured learning approaches, TEC that measured reading comprehension general and questions in relation to a typical science text. **Results and Conclusions:** Students' learning approaches were related to their reading comprehension, Students with atypical deep approach answered questions to a typical science text and TEC, better than students with atypical surface approach. Conclusions emphasise implications of improvement on reading comprehension in science.

Introducción

Los enfoques de aprendizaje (EAE) tienen sus orígenes en los trabajos de Marton y Säljö, quienes proponen que las respuestas del alumnado, tras la lectura de un texto, pueden agruparse en dos niveles diferentes, el profundo y el superficial (Marton y Säljö, 1984). Biggs (1987) diseña cuestionarios y amplía el análisis a una materia o curso y a un mayor número de participantes. Los EAE se entienden como el modo en que los estudiantes se enfrentan a la mayoría de las tareas de aprendizaje, (Biggs 1993). Tras los estudios de Marton y Säljö, que consideraron la comprensión lectora (CL) como resultado del aprendizaje en una tarea, poco se ha vuelto a estudiar sobre los EAE (analizados para un curso o materia) y la CL.

La CL juega un papel crucial en el proceso educativo. Kintsch (1998) propone el modelo construcción-integración y entiende la CL como el proceso con el que se construye una representación mental de la información del texto. Este proceso implica variables del lector, de la tarea y del texto, organizadas en torno a un conjunto de estrategias de procesamiento. Esta representación está organizada en varios grados de comprensión (texto base y modelo de la situación) que determinan la consecución o no de una comprensión profunda del texto.

Entre los estudios que han relacionado estas variables, Kirby, Silvestri, Allingham, Parrila, y La Fave (2008) encontraron que la CL, medida mediante una prueba estandarizada, correlacionó negativamente con el enfoque superficial y positivamente con el enfoque profundo (correlaciones pequeñas y no significativas).

Otros investigadores utilizaron una medida de estrategias de CL para el estudio de los EAE (e.g., Rao, Gu, Zhan, y Hu, 2007), excluyendo así, el componente motivacional. Estudios más recientes, muestran que los EAE contribuyeron significativamente en la CL, siendo directamente significativa solo en el caso del enfoque superficial. Estos resultados se obtuvieron tanto al medir la CL general (Cano, García, Berbén y Justicia, 2014), como al evaluarla con un texto típico de ciencias (Cano, García, Justicia y Berbén, 2014). Estos estudios no consideraron los perfiles extremos de los enfoques.

El objetivo de este trabajo es analizar las relaciones entre EAE atípicos y CL (general y específica de un texto de ciencias). Se espera que los estudiantes que aprenden con enfoque profundo exclusivo acierten más preguntas (de comprensión general y de un texto de ciencias) que sus compañeros con enfoque superficial exclusivo.

Método

Participantes

Los participantes del estudio ($n = 37$) se obtienen de una muestra de 1.125 estudiantes que cursan cuarto curso de Educación Secundaria en centros educativos del área metropolitana de Granada (Tabla 1).

Tabla 1.

Participantes en el estudio según enfoque de aprendizaje y género.

Género	Enfoque Superficial	Enfoque Profundo	Total
Mujer	5 (38%)	8 (62%)	13 (35%)
Hombre	12 (50%)	12 (50%)	24 (65%)
Total	17 (46%)	20 (54%)	37 (100%)

Instrumentos

La versión revisada de dos factores del Cuestionario de Procesos de Aprendizaje (Justicia, Pichardo, Cano, Berbén, Fuente, 2008). Se compone de 22 ítems que evalúan los componentes de los EAE (motivo y estrategia) agrupados en dos escalas: enfoque superficial y enfoque profundo, en escala tipo Likert (1-5).

Test de Estrategias de Comprensión (TEC, Vidal-Abarca, Gilabert, Martínez y Sellés, 2007). Se compone de dos textos expositivos y 20 preguntas de cuatro

alternativas. Se valora la proporción respuestas correctas totales y según las operaciones mentales (la formación de ideas del texto, conexión de ideas, inferencias basadas en el conocimiento y elaboración de macro-ideas).

Comprensión de un pasaje de ciencias. O'Reilly y McNamara (2007) diseñan un pasaje de ciencias de 840 palabras sobre meteorología. La CL se valora con 20 preguntas para valorar la comprensión total y según niveles de comprensión (basadas en el texto, en inferencias y en un modelo mental).

Procedimiento

Los centros fueron informados y consintieron la realización del estudio. En clases se administraron el TEC, el R-LPQ-2F y el pasaje de ciencias.

Resultados

El ANOVA mostró que los estudiantes con EA exclusivamente profundo acertaron más (del total) que los que utilizan un enfoque exclusivamente superficial (Tabla 2). No obstante, todos los participantes (con enfoque exclusivamente profundo y con superficial exclusivo) acertaron menos preguntas sobre extracción de macro-ideas o síntesis y de inferencias (activación de conocimiento previo).

Tabla 2.

Resultados del ANOVA con variables del TEC como dependientes.

TEC	M		F(1)	Eta ²
	Enf. Profundo	Enf. Superficial		
PA total	0,78	0,56	19,61*	0,36
PA Ideas del texto	0,89	0,63	9,52*	0,21
PA conexión ideas	0,86	0,65	10,70*	0,23
PA inferencias	0,66	0,40	10,46*	0,23
PA macro-ideas	0,71	0,54	9,80*	0,22

Nota. PA= proporción aciertos; * $p < 0,05$

Los resultados con el pasaje de ciencias según los EAE exclusivos (Tabla 3) mostraron que los participantes con un enfoque exclusivamente profundo acertaron más significativamente que aquellos con enfoque superficial exclusivo. No obstante, las diferencias en la proporción de acierto de preguntas basadas en inferencias mostraron menor tamaño del efecto que el resto. De modo similar, unos y otros acertaron menos preguntas basadas en inferencias y en un modelo mental.

Tabla 3.

Resultados del ANOVA con variables del pasaje de ciencias como dependientes.

Pasaje ciencias	M		F(1)	Eta ²
	Enf. Profundo	Enf. Superficial		
PA total	.48	.26	15.77*	.32
PA texto	.57	.30	17.15*	.34
PA inferencias	.46	.29	6.64*	.17
PA modelo mental	.36	.12	14.22*	.30

Nota. PA= proporción aciertos; * $p < 0,05$

Discusión

Este trabajo se centra en la relación de los EAE atípicos y la CL (general y específica de un texto de ciencias). Tal como se esperaba, la comprensión de los estudiantes con enfoque profundo exclusivo fue de mayor calidad que la conseguida por estudiantes con enfoque superficial exclusivo. Las conclusiones de Marton y Säljö (1984) parecen repetirse cuando se evaluaron EAE exclusivos de una materia (ciencias)

y los resultados de CL, en general y específica de un texto de ciencias. No obstante, estudios recientes mostraron que el efecto del enfoque profundo en la comprensión se encuentra mediado por otras variables: generación de preguntas de alto nivel para comprensión general (Cano, García, Berbén, et al., 2014) y el conocimiento previo para comprender un texto típico de ciencias (Cano, García, Justicia, et al., 2014). Queda por saber si dichas variables también median entre el enfoque profundo exclusivo y la comprensión lectora.

Los participantes (independientemente de su enfoque) erraron más en las preguntas que requieren la activación de conocimiento previo (resultados del TEC) y en aquellas que demandan un modelo mental de la situación, que en el resto de preguntas. Consecuentemente, la instrucción en la lectura debería buscar una comprensión compleja y de calidad de los textos. Posiblemente, la activación de conocimientos previos en ciencias, así como la promoción de estos conocimientos y de un enfoque profundo podría mejorar el aprendizaje (Cano, García, Justicia et al., 2014).

Algunas limitaciones de este trabajo, como el tamaño de la muestra, se deben a la dificultad para encontrar estudiantes con enfoques de aprendizaje atípicos. En definitiva, los EAE parecen una variable a considerar en la CL de los textos de ciencias. La investigación futura debería seguir indagando en esta línea.

Agradecimientos

Investigación realizada gracias a la financiación del Proyecto EDU2011-27416 (Ministerio de Ciencia e Innovación, Gobierno de España).

Referencias

- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- 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. doi:10.1111/j.2044-8279.1993.tb01038.x
- Biggs, J. (2001). Enhancing learning: A matter of style or approach? En R.J. Sternberg y L.F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 73–102). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Cano, F., García, A., Berbén, A.B.G. y Justicia, F. (2014). Science Learning: A path analysis of its links with reading comprehension, question-asking in class and science achievement. *International Journal of Science Education*, 36, 1710-1732. doi:10.1080/09500693.2013.876678
- Cano, F., García, A., Justicia, F. y García-Berbén, A.B. (2014). Learning Approaches and Reading Comprehension: The Role of Student Questioning and Prior Knowledge. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 247-265. doi:10.1387/RevPsicodidact.10186
- Justicia, F., Pichardo, M.C., Cano, F., Berbén, A.B.G., Fuente, J. (2008). The revised two factors study process questionnaire (R-SPQ-2F): Exploratory and confirmatory factor analyses at item level. *European Journal of Psychology of Education*, 23, 355-372. doi:10.1007/bf03173004
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, England: University Press.
- Kirby, J.R., Silvestri, R., Allingham, B.H., Parrila, R. y La Fave, Ch.B. (2008). Learning strategies and study approaches of postsecondary students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 85-96, doi:10.1177/0022219407311040
- Marton, F. y Säljö, R. (1984). Approaches to learning. En F. Marton, D.J. Hounsell y N.J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (pp. 39-58). Edinburgh: Scottish Academic.
- O'Reilly, T., y McNamara, D.S. (2007). The impact of science knowledge, reading skill, and reading strategy knowledge on more traditional “high-stakes” measures of high school students’ science achievement. *American Educational Research Journal*, 44, 161–196. doi:10.3102/000283 1206298171
- Rao, Z., Gu, P., Zhang, L. y Hu, G. (2007). Reading strategies and approaches to learning of bilingual primary school pupils. *Language Awareness*, 16, 243-262. doi:10.2167/la423.0
- Vidal-Abarca, E., Gilabert, R., Martínez, T. y Sellés, M.P. (2007). *Test de estrategias de comprensión*. Madrid: Instituto Calasanz de CC. Ed.

**EL TURISMO COMO MOTOR ECONÓMICO E INSTRUMENTO DE
SOCIALIZACIÓN POLÍTICA EN EL TARDOFRANQUISMO
Y LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA:
UN ANÁLISIS DESDE LA MANUALÍSTICA ESCOLAR**

Yovana Hernández Laina

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Resumen

Antecedentes: Dentro del marco de las representaciones mentales compartidas, el presente trabajo analiza el imaginario turístico transmitido por el currículum y los manuales escolares de Ciencias Sociales y lecturas del tardofranquismo y la Transición española. **Método:** Utiliza el Análisis Crítico del Discurso (ACD) para estudiar la muestra seleccionada de manuales de Ciencias Sociales y lecturas formativas con contenido económico asociado al sector del turismo. **Resultado:** En los manuales escolares la representación del imaginario turístico como motor económico y de desarrollo se configura como un instrumento de socialización política capaz de legitimar la política económica del régimen franquista. Posteriormente, en la etapa de transición política, el fenómeno del turismo obtuvo un papel fundamental, favoreciendo la creación de una dinámica sociocultural que cuestionó el modelo autoritario del régimen y su moral tradicional, sin olvidar el factor económico, que sería determinante como motor de desarrollo transformador del país. **Conclusiones:** La investigación evidencia cómo el sector del turismo va adquiriendo paulatinamente en los manuales una dimensión cada vez más economicista. Se presenta al sector como factor de interés puramente económico dentro del sistema productivo, adquiriendo especial protagonismo y denotando posicionamientos ideológicos capaces de influir en los procesos de socialización política del alumnado.

Palabras clave: turismo, manuales escolares, socialización política, cultura económica.

Abstract

Background: Within the framework of shared mental representations the present work analyzes the tourist imaginary transmitted by the curriculum, reading books and Social Sciences textbooks from the late Francoism and the Spanish Transition to Democracy.

Method: This research uses the critical analysis of discourse (ACD) to analyze a selected sample of textbooks with economic content related to the tourism sector.

Results: The representation of the tourist imaginary in textbooks as an economic and development engine is configured as an instrument of political socialization competent of legitimizing the economic policy of the Franco regime. Later, in the stage of political transition to democracy, the tourism phenomenon gained a fundamental role in Spanish society, favoring the creation of a socio-cultural dynamic that questioned the authoritarian model of the regime and its traditional morality. But the economic factor that constituted an essential constituent of tourism and that was a determinant force in the economic transformation of the country must not be forgotten. **Conclusions:** The research illustrates tourism gradually acquired an increasingly economist dimension in the textbooks, presenting as a purely economic interest factor within the production system. It acquired special prominence and denoting ideological positions that are able to influence the processes of political socialization of the students.

Keywords: Tourism, school textbooks, political socialization, economic culture.

Introducción

La necesidad de analizar el indicador del turismo como motor económico e instrumento de socialización política surge de un proyecto de investigación en el que participan la Universidad de La Laguna, La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), y la Universidad de Sevilla, y que lleva el título de “*Economía, patriotismo y ciudadanía: la dimensión económica de la socialización política en los manuales escolares españoles desde el Tardofranquismo hasta el final de la Transición*”. El citado proyecto analiza el papel que cumplió la “cultura económica” transmitida por la institución escolar como factor de socialización política, desde el tardofranquismo hasta mediados de los años ochenta.

En esta investigación se entiende la institución escolar como vehículo transmisor de *culturas económicas* que se expresan a través del discurso de los manuales promoviendo un imaginario colectivo concreto. Por este motivo, se desvela la importancia de descubrir los significados sociales y políticos que permanecen implícitos en ese imaginario transmitido sobre el turismo, y que pueden llegar a condicionar las visiones e ideologías de los individuos (Hernández, 2018). No olvidemos que la escuela como institución puede llegar a desarrollar, mantener o reafirmar sistemas ideológicos (Giroux, 1985), a través de procesos de socialización política, para defender intereses de los mecanismos de poder.

Método

Partimos de la premisa de la cual se infiere que el discurso difundido por la institución escolar colabora eficazmente en la formación de la mentalidad social. Esta investigación se ha centrado en el análisis del discurso sobre el turismo que aparece en los manuales escolares del periodo analizado.

La metodología empleada es de corte cualitativo, utilizando como instrumento el Análisis Crítico del Discurso (Van Dijk, 1999) para analizar la muestra seleccionada de manuales de Ciencias Sociales y lecturas formativas con contenido económico asociado al sector del turismo. También se ha analizado la coherencia del discurso, tratando de observar en qué medida las unidades icónicas o textuales estaban asociadas o disociadas y si eran a su vez coherentes entre sí, dentro de un mismo manual, atendiendo así a la

intratextualidad, pero sin olvidar la *intertextualidad* o coherencia de discurso entre los diferentes manuales de la muestra.

Se ha trabajado sobre la base de conexiones previamente creadas entre las fuentes y el contexto histórico, sociopolítico, económico y educativo, mediante el estudio y análisis de dicho marco contextual, para de ese modo observar si el discurso que muestran los manuales era coherente con los contextos.

Las fuentes primarias de este estudio son manuales escolares pertenecientes a las décadas del sesenta, setenta y comienzos de los ochenta. La muestra ha respondido a una serie de criterios previamente establecidos: edad del alumnado (entre diez y catorce años), áreas formativas (Ciencias Sociales, libros de lecturas formativas) y casas editoriales del tardofranquismo y la Transición.

Se ha tenido en cuenta que la muestra fuera lo suficientemente numerosa para dar coherencia al análisis.

Resultados

El tipo de discurso sobre el turismo presente en los libros de lectura de comienzos de los años sesenta estaba relacionado con la justificación de las visitas de extranjeros por las bellezas geográficas del país (Fuentes, 2017), la paz franquista y la armonía de un país abierto y acogedor, una visión idílica alejada de la realidad de una dictadura. Estos manuales no exponían información sobre los beneficios económicos que aportaba esta actividad, ni reflexionaban sobre la existencia o no de turismo español. Tan solo se centraban en hacer propaganda de la obligatoriedad de mostrar hospitalidad, así como dar imagen de un España en paz, recurso recurrente de la narrativa ideológica del régimen, achacando también al país la ejemplaridad de moral cristiana y una imagen positiva de país abierto y admirable, pese a ser una dictadura.

Los textos producidos en base a los Cuestionarios de 1965 (Ministerio de Educación Nacional, 1965) se hacen más exhaustivos, aportando información más rigurosa y menos propagandística. Comienzan a mostrar una imagen del turismo más realista y se considera al turismo como un sector económico y de relaciones comerciales con el exterior, hablándose abiertamente de beneficiosos ingresos.

En la década de los setenta, el turismo favoreció la creación de una dinámica sociocultural que cuestionó el modelo autoritario del régimen y su moral tradicional,

aunque esto no se muestra en los manuales. Lo que se muestra es únicamente el factor económico que fue determinante como motor de desarrollo y fuente de riqueza a través de la entrada de divisas (De-Miguel, 1996).

Paulatinamente, se observa una preeminencia economicista frente a otros aspectos que aportaba el turismo y que resultaban relevantes, denotando así un posicionamiento ideológico concreto afín al nuevo orden capitalista occidental.

Conclusiones

A comienzos de los años sesenta ya se comienza a hablar del turismo en los manuales. Aportando cifras de visitantes pero eludiendo hablar de los aportes económicos que producía esta actividad. Este hecho podría estar relacionado con que el régimen quisiera ocultar que gracias a las divisas extranjeras estaba siendo posible el equilibrio de la balanza de pagos.

Con posterioridad se utilizaría en turismo como motor legitimador de la economía del régimen, a través de la imagen de país turístico de sol y playa que los manuales representan como motor económico, con imágenes de gran carga simbólica, y que al final está condicionando la manera de vivir nuestra propia identidad en la actualidad (Atienza y Van Dijk, 2010).

Sin embargo, el discurso que promueven los manuales de los setenta y ochenta respecto al turismo es desde una perspectiva economicista casi en exclusiva. El discurso no refleja la riqueza cultural que aportaba el turismo al promover el contacto y la influencia con otras culturas diversas, que motivaron a su vez cambios sociales. También se omite la cara negativa de la industria del turismo (Cazorla, 2016), escondiendo la explotación de la mayoría de los trabajadores del sector.

El turismo se muestra como una actividad económica exenta de problemas de carácter socioeconómico o ecológico. No se plantea la problemática de la construcción de grandes infraestructuras, pues no se encuentra crítica a las consecuencias de destrucción o degradación del medio, o la desaparición de modos de vida tradicionales asociados al litoral.

El discurso económico asociado al turismo es utilizado en los manuales como un eficaz instrumento de socialización política, primero legitimando las políticas del régimen y con posterioridad como sector económico estratégico en detrimento de otros.

Financiación

Este trabajo se ha desarrollado bajo el marco del Programa Estatal de I+D+i Orientado a Retos de la Sociedad y, en concreto, del Proyecto titulado *Economía, patriotismo y ciudadanía: La dimensión económica de la socialización política en los manuales escolares españoles desde el Tardofranquismo hasta la Transición* (Ministerio de Economía y Competitividad, EDU2016-78143-R).

Referencias

- Atienza, E. y Van Dijk, T. A. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353, 67-106.
- Cazorla, A. (2016). *Miedo y progreso. Los españoles de a pie bajo el franquismo, 1939-1975*. Madrid: Alianza.
- De-Miguel, J. M. (1996). ¿Desarrollo o desigualdad? Análisis de una polémica sociológica de medio siglo en España. *Reis*, 75, 55-108.
- Fuentes-Vega, A. (2017). *Bienvenido, Mr. turismo. Cultura visual del boom en España*. Madrid: Cátedra.
- Giroux, H. A. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44, 36-65.
- Hernández, Y. (2018). *Cultura económica y socialización política en los manuales escolares del tardofranquismo y la Transición española (1960-1985)*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ministerio de Educación Nacional (1965). *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*. Orden del 8 de julio de 1965. *Boletín Oficial del Estado*, 1965 (229), 13006- 13065.
- Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36.

LA CONCEPCIÓN ECONÓMICA DEL ESTADO DURANTE LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA: UN ANÁLISIS A TRAVÉS DE LOS MANUALES ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES

Mariano González-Delgado* y Cristian Machado-Trujillo**

**Universidad de La Laguna; **Universidad de La Laguna*

Resumen

Antecedentes: La concepción económica sobre la que operó el modelo de Estado en los manuales escolares de Ciencias Sociales en España durante la Transición se transformó de manera notable. Dicha transformación ha estado mediada por factores de tipo social, económico, cultural y conceptual. **Objetivos:** Este trabajo pretende analizar los cambios que los libros de texto de Ciencias Sociales desarrollaron sobre el concepto de Estado durante la Transición democrática. **Método:** Para llevar a cabo este trabajo, seleccionamos los materiales de enseñanza editados por las principales casas editoriales (Santillana, Anaya, Bruño y SM) y se establece una comparación entre diferentes épocas. **Resultados:** En los años setenta, se observa en los manuales el uso de diferentes conceptos en torno al Estado como seguridad social, sindicatos o redistribución de la riqueza. En la segunda mitad de los ochenta el marco conceptual se transformó. Las responsabilidades del Estado Social se modificaron. **Conclusiones:** La concepción del Estado que manejan los manuales escolares se transformó debido a una modificación del nuevo espacio social abierto en los primeros años de la democracia.

Palabras clave: Manuales escolares, estado, economía, ciencias sociales, currículum.

Abstract

Background: The economic conception on which the State model operated in the textbooks of Social Sciences in Spain during the Transition was transformed in a remarkable way. This transformation has been mediated by social, economic, cultural and conceptual factors. **Objectives:** This paper aims to analyze the changes that Social Sciences textbooks developed on the concept of State during the democratic transition. **Method:** To carry out this work, we select the teaching materials edited by the main

publishing houses (Santillana, Anaya, Bruño and SM) and establish a comparison between different periods. **Results:** In the seventies, the manuals show the use of different concepts around the State such as social security, unions or redistribution of wealth. In the second half of the eighties the conceptual framework was transformed. The responsibilities of the Social State were modified. **Conclusions:** The conception of the State that handles textbooks were transformed due to a modification of the new social space opened in the first years of democracy.

Keywords: Textbooks, state, economy, social studies, curriculum.

Introducción

Los manuales escolares constituyen, todavía hoy, un rico material de investigación para la Historia de la Educación (Roldán Vera y Fuchs, 2018). En España, este tipo de estudios han sido importantes y una de las etapas más investigadas en el uso de estos materiales ha sido el franquismo (García Fernández, 2017). Estos trabajos, en su mayoría, han señalado el gran calado que los valores del nacional-catolicismo tuvieron en la escuela franquista. Sin embargo, en torno a dicha realidad quizá sea necesario hacernos las siguientes preguntas. Los manuales escolares durante esta etapa, ¿sólo han presentado valores relativos al nacional-catolicismo? ¿el nacional-catolicismo vertebró todo su conocimiento? ¿Pivotó la educación franquista exclusivamente sobre los valores del nacional-catolicismo? ¿El nacional-catolicismo constituye la piedra angular y el marco conceptual fundamental sobre el que se guiaron las políticas educativas franquistas? Dar una respuesta a estas cuestiones no es sencillo. En los últimos años han aparecido otro tipo de investigaciones acerca de la política curricular franquista. Durante la dictadura se pusieron en marcha modelos educativos como la enseñanza programada (González-Delgado y Groves, 2017) o la revisión de manuales escolares bajo programas de la UNESCO (González-Delgado y Groves, 2018). Dicho de otra manera, toda una serie de propuestas curriculares insertas en las políticas educativas nacidas de la Teoría de la Modernización. Por este motivo, quizá sea necesario comenzar a analizar la realidad educativa del franquismo desde otro enfoque o perspectiva. Más que centrarnos en el nacional-catolicismo como elemento motriz de toda la educación bajo la dictadura, es necesario abrir otro frente centrado en la propia concepción que el franquismo tenía de la educación y la idea de sociedad.

Este trabajo trata de analizar el concepto de Estado que los manuales escolares durante la Transición intentaron transmitir al alumnado de los tres últimos cursos de educación primaria. El concepto de Estado que se manejó en los manuales indicados expresa una representación muy apegada a las ideas de carácter proteccionista y facilitador de la cohesión social de estilo funcionalista. Ideas que, por otro lado, fueron perdiendo peso durante los primeros años de la democracia y tendieron hacia un modelo asentado en una visión menos protectora.

Método

El análisis se ha realizado a través de la revisión de un corpus de libros de texto y material curricular de Ciencias Sociales. Para llevar a cabo este objetivo hemos recurrido a los libros de texto de las editoriales Santillana, Anaya, Bruño y SM.

En un primer momento, hemos realizado un estudio consistente en la lectura extensiva de las explicaciones sobre el mundo del trabajo que se ofrecieron en manuales escolares. Seguidamente, hemos optado por una perspectiva comparada que nos permitiese examinar las similitudes y cambios que se produjeron. Los libros de texto han sido estudiados a través del «análisis de contenido» (Foster, 2011).

Resultados

El concepto de Estado en los libros de texto suele estar muy apegado a los intentos de asegurar la integración social de los individuos en la estructura social. Esta fue su característica central durante los años setenta del Siglo XX. Es decir, es el Estado el encargado de poner «... en práctica una política estatal de defensa y promoción del empleo mediante la creación de puestos de trabajo» (Abad Caja, Sanmartí Roset, Albacete Sánchez, Cuenca Escribano y Parra Ortiz, 1979). De esta forma, el Estado debe encargarse de que «el capital no sea el único en apropiarse de los beneficios, ni de que, para obtener mayores ganancias, se explote a los trabajadores» (Mañero Monedo, Sánchez Zurro y González Gallego, 1980). Los manuales escolares se desarrollaron influenciados por el contexto que la ha visto nacer. En este sentido, el Estado tenía el papel de ser un integrador de la vida social y la construcción ciudadana. En definitiva, «esa sociedad y ese Estado deben responsabilizarse de que todo individuo obtenga a

través de su trabajo unas condiciones de vida dignas y suficientes» (Abad Caja et al., 1979).

Existe una preocupación por aquellos aspectos sociales y económicos que puedan amenazar el desarrollo de la concertación social y la nueva conciencia colectiva surgida en la Transición. Por ello, los manuales escolares dedican un apartado central a «los sindicatos», «la explotación» o la «alienación» (Abad Caja et al., 1979). Todo ello bajo el debate con la teoría marxista.

No obstante, esta visión asentada en la intervención que el Estado debía jugar en la configuración del bienestar social, perderá peso en los libros de texto de la segunda mitad de los años ochenta. A pesar de que se mantenga cierto énfasis en los intentos por mantener la cohesión social, el pacto por la mediación del Estado en la configuración de la igualdad entre clases sociales sufrió una devaluación notable. En primero lugar, aparece «el Estado» como el encargado de asegurar la cohesión social. Sin embargo, su papel protagonista comienza a ser compartido por «los particulares deben crear puestos de trabajo en la medida precisa» (Equipo Aula 3, 1984).

Por otro lado, el Estado ya no será el encargado de ocuparse de la situación de desamparo que los individuos pueden sufrir a causa de los modelos de desarrollo económico del capitalismo. Las dificultades laborales empiezan a ser aceptadas como un mal menor o no cuestionado. Se comienza a utilizar ejemplos de otros contextos para redimir la propia situación nacional. Es lo que ocurre, por ejemplo, cuando afirma que «el paro afecta a un elevado número de trabajadores, a muchos jóvenes que buscan el primer empleo y a los que no pueden ejercer una profesión recién adquirida. En los países desarrollados existen subsidios de desempleo, pero su cuantía es insuficiente, tienen una duración limitada y no todos los parados tienen derecho a percibirlos» (Abad Caja, Sanmartí Roset, Albacete Sánchez, Cuenca Escribano y Parra Ortiz, 1993).

Discusión

En la aparición, por tanto, del concepto de Estado que manejaron los libros de texto durante la Transición aparecen una serie de factores que nos pueden ayudar a entender la configuración del mismo. Hechos como la persistencia y dominio del modelo laboral fordista, una Teoría del Estado centrada en las diferentes líneas de intervención y control de la libre competencia o la influencia de los organismos

internacionales y la Teoría de la Modernización son factores importantes o ingredientes del proceso. Sin embargo, la causa última que explica el uso de este concepto de Estado en los libros de texto está en la propia concepción social que manejaba la dictadura. Una concepción, como ha señalado Cabrera (2014), que tiene su origen en torno a los inicios del reformismo social en España entre finales del siglo XIX y principios del XX. La dictadura desarrolló una serie de valores conocidos como nacional-catolicismo. No obstante, los mismos no fueron el pilar fundamental sobre el que se construyó el modelo educativo desde los años cincuenta. El sistema educativo estaba sustentando por una concepción en la que el individuo estaba mediado por elementos de tipo social. Para comprender por qué los manuales escolares representaron al Estado de una manera determinada debemos entender que el franquismo operó bajo una lógica o concepción de Estado propio de su época y contexto.

Agradecimientos

Este trabajo se ha desarrollado bajo el marco del Programa Estatal de I+D+i Orientado a Retos de la Sociedad y, en concreto, del Proyecto titulado Economía, patriotismo y ciudadanía: La dimensión económica de la socialización política en los manuales escolares españoles desde el Tardofranquismo hasta la Transición (Ministerio de Economía y Competitividad, EDU2016-78143-R).

Referencias

- Abad Caja, J., Sanmartí Roset, J. M., Albacete Sánchez, J., Cuenca Escribano, J. y Parra Ortiz, J. M. (1979). *Sociedad 80, 6º EGB*. Madrid: Santillana.
- Abad Caja, J., Sanmartí Roset, J. M., Albacete Sánchez, J., Cuenca Escribano, J. y Parra Ortiz, J. M. (1993). *Sociedad 8º EGB*. Madrid: Santillana.
- Cabrera, M. A. (2014). *El reformismo social en España (1870-1900): En torno a los orígenes del estado del bienestar*. Valencia: Prensas Universitarias de Valencia.
- Colomer Viadel, A., Ripollés Serrano, Cortina Orts, M. D. y Montes González, M. (1979). *Educación Ética y Cívica, 8º EGB*. Madrid: Bruño.
- Equipo Aula 3 (1984). *Bóveda. Ciencias Sociales 6º EGB*. Madrid: Anaya.

- Foster, S. J. (2011). Dominant Traditions in International Textbooks Research and Revision. *Education Inquiry*, 2(1), 5-20.
- Fuchs, E. (2011). Current Trends in History and Social Studies Textbooks Research. *Journal of International Cooperation in Education*, 14(2), 17-34.
- García Fernández, M. (2017): “Sexualidad y armonía conyugal en la España franquista. Representaciones de género en manuales sexuales y conyugales publicados entre 1946 y 1968”. *Ayer*, 105(1), 215 – 238.
- González-Delgado, M. y Groves, T. (2017). La enseñanza programada, la UNESCO y los intentos por modificar el curriculum en la España desarrollista (1962-1974). *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(2), 73-100.
- González-Delgado, M. y Groves, T. (2019) Educational Transfer and Local Actors: International Intervention in Spain during the late Franco Period. En L. Delgado Gómez y O. Martín García (Eds.) *Teaching Modernization: Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War (91-112)*. New York. Berghahn Books.
- Mañero Monedo, M., Sánchez Zurro, D. J. y González Gallego, I. (1980). *Ciencias Sociales 8º EGB. Educación ética y cívica*. Madrid: Anaya.
- Roldán Vera, E. y Fuchs, E. (2018) (eds.). *Textbooks and War: Historical and Multinational Perspectives*. Cham: Palgrave-Macmillan.

LOS SISTEMAS DE PRODUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES A TRAVÉS DE LOS MANUALES DE LECCIONES DE COSAS. ESPAÑA 1940-1975.

Ana M^a Badanelli Rubio y Cecilia Valbuena Canet

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen

Antecedentes: El presente trabajo de investigación se enmarca dentro del proyecto “Economía, patriotismo y ciudadanía, la dimensión económica de la socialización política en los manuales escolares españoles desde el Tardofranquismo hasta el final de la Transición”, que tiene por objeto examinar las formas de entender las relaciones económicas, laborales y de consumo que fueron presentadas en el currículum escolar y su materialización en los libros de texto durante la dictadura franquista y la Transición en España. **Objetivo:** En este marco, el objetivo principal de nuestro trabajo es analizar cómo se desarrollan los conocimientos propios de las Ciencias Naturales presentes en los manuales escolares, relacionándolos con aspectos vinculados a la producción, y por tanto, al trabajo y al enriquecimiento económico del país, en el periodo que transcurre entre 1940 y mediados de los años 70. **Método:** Para ello se ha analizado cualitativamente una muestra de 25 manuales, y se han establecido tres categorías de análisis: trabajo, industrialización y utilidad. **Resultados:** Los resultados revelan que la forma de presentar los contenidos evoluciona en las tres categorías establecidas, tendiendo a explicar los contenidos de ciencias naturales en función de su utilidad para la industria y para el engrandecimiento del país. **Conclusiones:** La naturaleza es presentada en los libros de texto en función de su aprovechamiento para el hombre y, por consiguiente, para la industria y para el enriquecimiento económico.

Palabras clave: Manuales escolares, lecciones de cosas, sistemas de producción.

Abstract

Background: This research paper is part of the project “Economy, patriotism and citizenship: the economic dimension of political socialization in Spanish school textbooks from late Francoism until the end of the transition”. **Objective:** The project

aims to examine the interpretations of economic, labor and consumerist relations as they were presented in school curricula and depicted in school textbooks in Spain during Franco's dictatorship and the democratic transition. Within this framework, our principal objective is to analyze the way that knowledge from the subject of Natural Sciences was developed and portrayed in school textbooks and how it was related to production and, by extension, to aspects of labor and prosperity between 1940 and the mid-1970s. **Method:** For this purpose we have carried out a qualitative analysis of a sample of 25 textbooks, establishing three categories of analysis: work, industrialization and usefulness. **Results:** The results show that the way that the subject matter of Natural Sciences was presented evolved in each of the three categories, with a general and increasing tendency to explain the contents from the perspective of their usefulness in industry and their contribution to the country's growth and prosperity. **Conclusion:** Nature is presented in textbooks based on its use for mankind and, consequently, for industry and for economic enrichment.

Keywords: Textbook, object lessons, production systems.

Introducción

Los manuales de lecciones de cosas han sido un instrumento frecuentemente utilizado en la educación española, sobre todo en la primera mitad del siglo XX (Gómez R. de Castro, 1996). Su singularidad frente a otros manuales empleados en el mismo periodo radica tanto en los contenidos, caracterizados principalmente por su condición de utilidad para el ser humano, como en la metodología a la hora de presentarlos, basada en el método pestalozziano de la intuición y en el principio de actividad (Badanelli, 2012). Estos manuales escolares estuvieron presentes en las aulas españolas, bajo uno u otro formato hasta mediados de los años 70. Su aparición está vinculada a la preocupación por la modernización del currículum a través de la introducción de determinados conocimientos de las Ciencias Naturales, contenidos condicionados siempre por el principio de utilidad (Sanchidrián, 2016).

El objetivo de este trabajo es analizar cómo se relacionan estos conocimientos útiles propios de las Ciencias Naturales con aspectos vinculados a la producción, y por tanto, al trabajo, al enriquecimiento personal y al crecimiento económico del país, en un contexto que va desde la autarquía del régimen franquista al desarrollo industrial,

caracterizado por la eclosión de una nueva concepción del mundo natural centrada en su explotación y aprovechamiento para la industria creciente. Este micro-análisis se enmarca dentro de un análisis más global preocupado por examinar la evolución en las formas de entender las relaciones económicas, laborales y de consumo que fueron presentadas en el currículum escolar y su materialización en los libros de texto durante la dictadura franquista, que sanciona en sus últimos años la Ley General de Educación de 1970. Esta ley representa las aspiraciones del régimen de vincular la educación con el desarrollo económico que vivía el país.

Método

Para lograr el objetivo indicado hemos analizado una muestra de 25 manuales escolares editados desde 1940 hasta bien entrada la década de los 70. La selección de los manuales ha respondido a criterios previamente establecidos entre los que destacan su pertenencia al nivel de primaria o el hecho de que hayan sido publicados por las principales casas editoriales, teniéndose en cuenta el número de ediciones para asegurar la representatividad de la muestra. El tamaño de la muestra ha sido fijado con la intención de que fuera lo suficientemente significativa para dar coherencia al análisis.

El trabajo se ha desarrollado con la metodología propia del análisis de los manuales escolares, entendiendo estos como un material verbo-icónico. Por tanto, la metodología utilizada es de corte cualitativo, usando como instrumento el análisis crítico del discurso y el análisis de imágenes.

Nos parece preciso mencionar que hemos tratado de observar en qué medida las unidades textuales e icónicas estaban asociadas o eran coherentes entre sí, atendiendo así a la intertextualidad, pero sin olvidar la intratextualidad entre los diferentes textos escolares. Del mismo modo ha sido necesario crear una conexión entre las fuentes y los distintos contextos históricos, sociopolíticos, económicos y educativos, teniéndose especialmente en cuenta las diferentes leyes educativas que intervienen en el periodo analizado (Pinheiro y Mahamud, 2018).

Para lograr llevar a cabo el análisis de las fuentes hemos considerado y definido 3 categorías:

Trabajo, abarcando referencias tanto a oficios y profesiones como a ciertas labores en relación con ellos.

Industrialización, analizando como se relaciona la explotación de la naturaleza para el crecimiento y el desarrollo económico del país

Utilidad, intentando analizar qué provecho saca el hombre de la Naturaleza (para qué le es útil).

Resultados

El trabajo aparece durante todas las décadas estudiadas prácticamente en la misma medida. En lo que si encontramos modificaciones es en la forma de presentarse. Durante la primera etapa de la dictadura franquista el trabajo aparece a partir de una materia prima, que es el corazón de la lección. Posteriormente, con el inicio de la industrialización en España y los grandes procesos de inmigración del campo a la ciudad empieza a aparecer el trabajo en fábricas como esencial, y el oficio se convierte en el protagonista de muchas de las lecciones (el pescador, el leñador, etc.).

La industrialización en las primeras etapas aparece más en las ilustraciones que en el contenido textual, que muchas veces ni si quiera hace referencia. Sin embargo, en los años 60 y posteriores la industrialización empieza a estar cada vez más presente en los textos escolares como una parte importante de la lección y de las actividades, llegando a darse el caso, como en la categoría de trabajo, de que el título del tema ya no es el producto natural (la vid, el olivo, etc.) sino el producto elaborado a partir de esas materias primas (el vino, el aceite, etc.). Igualmente comienzan a aparecer dentro de los contenidos de Ciencias Naturales, temas relacionados directamente con la industria (la industria de la piel, etc.).

A partir de este momento los manuales comienzan a renovarse en su continente y en su contenido de forma paulatina, de tal modo que a finales de los 50 y principios de los 60 podemos decir que conviven los manuales de generación más antigua con los manuales de nueva generación, que siguen presentando aspectos de los anteriores, aunque empiezan a introducir contenidos novedosos

En cuanto a utilidad, en los primeros años la utilidad va dirigida a un mundo rural puramente agricultor y ganadero. Sin embargo, a medida que avanzan las décadas se empieza a relacionar con el progreso e incluso con la riqueza del país.

Conclusiones

La intención de esta comunicación no es tanto la de aportar datos concluyentes de gran envergadura, sino la de ofrecer una nueva mirada sobre estos materiales y un primer análisis de su contenido, teniendo especialmente en cuenta el contexto económico e industrial que caracteriza a la España de los años 50 y 60, y de las consecuencias que el desarrollo industrial tuvo en la presentación de las Ciencias Naturales como contenido educativo.

En este sentido, a lo largo de todo el periodo se puede observar cómo la naturaleza es presentada en los libros de texto, no por el interés que genera desde el punto de vista biológico, geológico, etc, sino desde el punto de vista humano; es decir, en función de su aprovechamiento para el hombre y por consiguiente para la industria.

Referencias

- Badanelli Rubio, A. M. (2012). Representing two worlds: illustrations in Spanish textbooks for the teaching of religion and object lessons (1900–1970). *History of Education*, 41(3), 303-338. Disponible on line, en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0046760X.2011.598467>
- Gómez R. de Castro, F. (1996). Las lecciones de cosas en el currículo escolar. En *El currículum: historia de una mediación social y cultural. IX Coloquio de Historia de la Educación* (315-320). Granada. Universidad de Granada, Instituto de Ciencias de la Educación
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 1970, (187), 12525- 12546.
- Sanchidrián, C. (2016). De las lecciones de cosas al aprendizaje a partir de objetos: Nuevas lecturas de Pestalozzi. En Hernández Díaz, J. M^a. (Coord.) *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana* (203-214). Salamanca. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Pinheiro M. y Mahamud K. (2018). Avances teóricos y metodológicos en manualística: entrevista con Kira Mahamud Angulo. *Revista Brasileira de História da educação*, 48(18), 1-10 Disponible online, en: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e017>

**LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMO FACTOR ECONÓMICO:
ANTECEDENTES, DISPOSICIONES NORMATIVAS Y DESARROLLO
CURRICULAR DURANTE LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA EN
ESPAÑA**

Manuel Ferraz Lorenzo

Universidad de La Laguna

Resumen

Antecedentes: La educación ambiental siempre ha sido un conocimiento básico para explicar determinados procesos económicos y fenómenos naturales, así como para entender su relación constante y determinante con los seres humanos y sus modos vida. En este sentido, el desarrollo específico de este trabajo se centra en investigar cómo conocimientos tan generales y, en principio, tan ajenos a la escuela, se fueron introduciendo como materia curricular en España. **Método:** Para llevar a cabo este trabajo, hemos realizado un análisis textual de carácter cualitativo; previamente, hemos seleccionado y analizado distintos materiales curriculares editados por Santillana, Anaya, Bruño y SM. Además, hemos contado con otro tipo de bibliografía más generalista y con manuales del propio Ministerio de Educación. **Resultados:** En los años setenta se observa una tendencia creciente a introducir conocimientos en los manuales escolares españoles recomendados por la UNESCO, como los relativos al consumo, a la seguridad vial, a la sanidad o al propio medio ambiente. Nosotros nos hemos centrado en analizar, precisamente, este último conocimiento durante el tardofranquismo y, sobre todo, durante la etapa de la Transición democrática. **Conclusiones:** La educación ambiental, como un contenido educativo más, comenzó a hacer acto de presencia tras intensos debates sociales y académicos, nacionales e internacionales. Su impronta ha llegado hasta nuestros días.

Palabras Clave: Medio ambiente, libros de texto, Transición política, currículum escolar.

Abstract

Background: Environmental Education has always been a basic knowledge to explain certain economic processes and natural phenomena, as well as its constant and determining relationship with human beings and their ways of life. In this regard, the specific development of this paper focuses on researching how this general and, in principle, non-school knowledge, was introduced as a curricular subject in Spain. **Method:** To carry out this study, we have made a textual analysis of a qualitative nature. Previously, we have selected and analyzed different curricular materials edited by Santillana, Anaya, Bruño and SM. In addition, we have had another type of more general bibliography and other materials of the Ministry of Education. **Results:** In the 1970s there was a growing tendency to introduce certain contents recommended by UNESCO in Spanish school textbooks, such as those related to consumption, road safety, health or the environment itself. We have focused on analyzing, specifically, this last knowledge during the Tardofranquismo (late Francoism) and, above all, during the Democratic Transition. **Conclusions:** Environmental Education, as an educational content, began to make an appearance after intense social and academic debates, national and international. His imprint has reached our days.

Keywords: Environment, textbooks, Political transition, school curriculum.

Introducción

Como experiencia didáctica y editorial, los conocimientos relativos al medio ambiente, o a aquellos factores que aludían a la naturaleza en su conjunto y que condicionaban y determinaban a los seres humanos en su propio hábitat, se iniciaron en los libros denominados genéricamente *Lecciones de cosas* (Gómez, 1997). Estos textos comenzaron a publicarse durante la segunda mitad del siglo XIX como ejercicio propicio para la lectura y el entretenimiento, más que como adquisición cognoscitiva de la ciencia imperante constantemente atropellada por los postulados dogmáticos, esencialistas y completamente carentes de base científica y racional de la Iglesia. Tal y como podemos leer en el prefacio de uno de ellos: “El leer bien es cosa que se adquiere más fácilmente con la práctica, que no dando multitud de reglas y consejos”; y añadía unos párrafos más abajo como objetivo básico y principal motivo de ser: “En él encontrará el joven lector la noción de gran número de conocimientos útiles que ilustrarán su tierna inteligencia, disponiéndola para estudios más serios y completos de

las ciencias. Muchos consejos higiénicos y reflexiones morales hacen la lectura práctica y educativa” (Bruño, 1910, p. 5). En sus páginas se hablaba de la Tierra, el mar, la atmósfera, el tiempo, las estaciones, los minerales, los vegetales, los medios de locomoción, etc. Sus comentarios, eminentemente descriptivos y breves, solo servían para aleccionar acerca de unos conocimientos hasta cierto punto eruditos de la realidad que debían servir de entretenimiento y motivación.

A partir de los años 50, a estos formatos enciclopédicos sobre temáticas geológicas, zoológicas, biológicas etc. les siguieron ya los libros de Ciencias de la Naturaleza. En los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria editados por el Ministerio de Educación Nacional en 1953, para evitar en los niños el “mariposeo como hábito mental y el embarullamiento como estado «normal» de sus actividades cognoscitivas” (sic), se abordaban temas relativos al agua, el hielo, los vegetales, el aire, la combustión, el tamaño de la Tierra, la higiene, la electricidad, la gravitación, el fuego, etc. Todo ello, a través de un enfoque académico más moderno y técnico, con referente epistemológico proveniente del positivismo y con un anclaje psicopedagógico basado en el neoconductismo, según señala Adúriz en uno de sus trabajos (Adúriz-Bravo, 2000). De este modo, la naturaleza y el ambiente que la rodea, a veces de manera general y abarcadora y otras de forma más específica y concreta, se había impuesto como contenido curricular.

Método

El objetivo de este capítulo es poner de manifiesto la importancia que tuvo la educación ambiental como conocimiento básico en determinados procesos y fenómenos naturales, así como su relación constante y determinante con los seres humanos y sus modelos de vida y de desarrollo. Para poder abordar dicha temática, hemos considerado oportuno realizar un análisis textual de carácter cualitativo. En este sentido, hemos seleccionado algunos textos publicados por la UNESCO, hemos revisado la bibliografía existente sobre esta cuestión y, además, hemos consultado los manuales escolares de Ciencias Sociales de los cursos 6º, 7º y 8º de Educación General Básica (EGB), que es donde se produce un desarrollo específico de los asuntos relacionados con el medio ambiente y el devenir de las sociedades y de sus valores constitutivos. Debemos añadir que los libros consultados pertenecen a las editoriales Santillana, Anaya, SM y Bruño y

que, además de ellos, también hemos revisado otros materiales curriculares editados por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Resultados

A propuesta de la UNESCO, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó 1970 año internacional de la Educación. En uno de los párrafos del mensaje, el director general del organismo afirmaba que: “En gran número de países se está reconsiderando hoy día la educación, tanto en sus formas como en su contenido” (Maheu, 1970). En efecto, España era uno de esos países en los que las formas y los contenidos educativos habían comenzado a experimentar novedades respecto a su pasado más reciente. Los cambios curriculares y la educación programada fueron un claro ejemplo de este intento renovador desde comienzos de los años 60 (González-Delgado y Groves, 2017). Y la educación ambiental, junto a otros contenidos educativos, comenzó a hacer acto de presencia tras intensos debates sociales y académicos, nacionales e internacionales.

La aparición de estos conocimientos tuvo un doble origen social: en primer lugar, la renovación pedagógica surgida tras la aprobación de la LGE, aunque, bien es cierto, impulsada algunos años antes por los programas, informes y debates patrocinados por los organismos internacionales. Y, en segundo lugar, la necesidad de mostrar una apertura democrática de amplio alcance social que llegara también a las aulas como primer eslabón de la cadena. Tengamos presente que su tratamiento escolar suponía un asunto de notable actualidad, junto al del consumo (González y Ferraz, 2018; Ferraz, 2018), al de los aspectos sanitarios y al de la educación vial, debido al impulso modernizador que se había depositado en la enseñanza y en el cambio político que atravesaba el país. De hecho, su impulso como contenido transversal dentro del currículo oficial tuvo que esperar algunos años, pues vino parejo a la aprobación de la LOGSE, en 1990. Y es que toda política curricular y disciplinar en los sistemas de enseñanza, cualquiera que esta sea, posee un ideal de fondo y una motivación añadida a la cual servir y, con el paso del tiempo y la conjunción con nuevos actores sociales, sancionar y legitimar. La reacción neoliberal en todos los ámbitos a partir de los años 80 torció estas pretensiones maximalistas y, aunque los contenidos siguieron existiendo, el sentido de los mismos había variado notablemente. Ya era un conocimiento

ideologizado con distintos enfoques en su seno, por tanto debatible y, para algunos negacionistas, hasta cuestionable. Además, era la primera vez que los programas electorales de algunos partidos y coaliciones que aspiraban a gobernar se hacían eco del problema medio ambiental, lo que daba cuenta de su potencial social. Los tiempos habían cambiado, las políticas se habían adaptado a las nuevas circunstancias económicas y sociales, y los textos escolares se convirtieron (una vez más y sería práctica habitual a lo largo de toda su historia) en reflejo de las pulsiones, tensiones y contradicciones de la realidad que trataban de explicar.

Conclusión

Como acabamos de hacer constar, el enunciado 'medio ambiente' fue explícitamente contemplado, definido y analizado en los libros de texto a partir de 1979; y, además, se hizo desde una perspectiva crítica y poco complaciente, al situar al hombre como responsable de su cuidado y mantenimiento. Debemos de tener muy presente las contradicciones existentes en los distintos manuales en los que, de igual modo que se criticaba la contaminación, las sociedades industrializadas y el consumo desmesurado e irracional en los alumnos, se elogiaba la modernización, el desarrollismo económico, el surgimiento de nuevas fábricas, el alza en la producción, la inversión pública y el adecuado abastecimiento de la sociedad en su conjunto. Un debate no cerrado entre el pragmatismo productivo de las sociedades capitalistas, el consumo de masas, los valores y normas de una comunidad en incipiente apertura democrática, y los avances de las corrientes filosóficas del momento más críticas (marxismo y neotomismo) junto a las implicaciones socio-educativas y morales del aggiornamento proveniente del Concilio Vaticano II.

Agradecimientos

Este trabajo se ha desarrollado bajo el marco del Programa Estatal de I+D+i Orientado a Retos de la Sociedad y, en concreto, del Proyecto titulado *Economía, patriotismo y ciudadanía: La dimensión económica de la socialización política en los manuales escolares españoles desde el Tardofranquismo hasta la Transición* (Ministerio de Economía y Competitividad, EDU2016-78143-R).

Referencias

- Bruño, G. M. (1910). *Tesoro de conocimientos útiles. Lecturas científicas amenas dispuestas para servir como Lecciones de cosas*. Barcelona: Bruño.
- Adúriz-Bravo, A. (2000). La didáctica de las Ciencias como disciplina. *Enseñanza*, 17-18, 61-74.
- Ferraz, M. (2018). Consumo de masas en los libros de texto durante la Transición política en España. Estado de la cuestión. En Díaz Román, A. y Carneiro Barrera, A. (Coord.). *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo*, 2017. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
- Gómez, F. (1997). Lecciones de cosas y centros de interés. En Escolano Benito, A. (Dir.) (1997). *Historia Ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República* (449-466). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- González-Delgado, M. y Ferraz-Lorenzo, M. (2018). The concept of "Consumption" in school textbooks during the democratic Transition in Spain (1977-1982). *Journal of Educational Media, Memory, and Society*. 10 (2), 109-128.
- González-Delgado, M., y Groves, T. (2017). La enseñanza programada, la UNESCO y los intentos por modificar el currículum en la España desarrollista (1962-1974). *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(2), 73-100. doi:14516/ete.186.
- Maheu, R. (1970). Mensaje del director general de la Unesco. Año Internacional de la Educación. *Didascalía*, 1, 4.

ECONOMÍA Y SEXISMO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA

Virginia Guichot-Reina

Universidad de Sevilla

Resumen

Antecedentes: Nuestra investigación supone una aproximación al análisis de la manualística escolar desde la perspectiva de género. Diversos trabajos sostienen que la enseñanza recibida durante la formación escolar obligatoria vinculada a la socialización económica influye en la futura elección profesional (Alba, 2000; Moso, González, Vasconez y Sanguña, 2017). **Objetivos:** Examinar los contenidos verbales y no verbales recibidos por las niñas mediante los manuales escolares de Lengua Castellana y Ciencias Sociales en la etapa de educación primaria que estén vinculados a su papel en el mundo laboral en el periodo de la Transición española a la democracia (1975-1982). **Método:** Se han seleccionado seis libros de texto editados por casas editoriales de gran difusión en dicho momento histórico y se ha desarrollado una metodología mixta que incluye análisis tanto cuantitativos como cualitativos. **Resultados:** Hay un número muy reducido de mujeres que son remuneradas por su trabajo. Además, existen muy pocas profesiones en las que se muestran a mujeres, a diferencia de los varones. **Conclusión:** Se evidencian dos grandes obstáculos que las españolas hallan en el terreno profesional: la segregación laboral y el conocido como “techo de cristal”

Palabras clave: Manuales escolares, estudios de género, mujer, economía, educación obligatoria.

Abstract

Background: This research tries to be a critical approach to the analysis of textbooks using a Genre Study. Some works defend that the training received during the obligatory education linked to the economic socialization has influence the future professional choice (Alba, 2000; Moso, González, Vasconez y Sanguña, 2017). **Objective:** To analyze verbal and non-verbal contents received by girls in textbooks (Language and Social Sciences) during the Primary Education linked to their role in the

working world in the period of the Spanish Transition to democracy (1975-1982).

Method: Six textbooks edited by main publishing houses have been selected and a mixed methodology have been employed, including quantitative and qualitative analysis. **Results:** There are few women who are paid for their work. Moreover, there are few jobs where women appear, unlike men. **Conclusion:** Textbooks include two main obstacles that Spanish women find in the professional field: an occupational segregation and the “glass ceiling”.

Keywords: Textbooks, Genre Studies, Woman, Economy, Obligatory Education.

Introducción

Los manuales escolares aportan un material de investigación muy relevante para la Historia de la Educación (Roldán Vera y Fuchs, 2018). No se trata de recursos didácticos neutrales. Son un producto cultural en el que se legitiman creencias, principios e ideologías sociales, políticas y económicas, transformándose en un potente instrumento de socialización con una fuerte influencia en la construcción de la identidad de los niños y niñas que los emplean. En este sentido, hay que enfatizar la pervivencia de estereotipos y roles de género en los libros de texto a lo largo de la democracia española como un factor de primer orden que obstaculiza la igualdad en el sistema educativo español. Los resultados de algunas investigaciones, centradas sobre todo en secundaria, como la más reciente de López-Navajas (2014), indican que los manuales transmiten una limitada visión profesional para las mujeres, pudiendo influir en la futura elección vocacional de las niñas. Nuestro trabajo quiere descubrir si ello se manifiesta ya desde la educación primaria y nos hemos centrado en los primeros años de la España democrática, en la llamada Transición (1975-1982). Fue un momento de gran complejidad en el que hubo que abandonar las que hasta entonces habían sido las normas y los principios de un Estado autoritario, definitorios de un determinado modelo de socialización política, económica y cultural, para idear nuevas leyes y sobre todo formas de vida de una democracia, asociada a valores como el pluralismo político, el respeto activo, la igualdad para todos y todas y la justicia social. En la Transición, hay que enfatizar el avance y emancipación experimentado por las mujeres españolas. La Constitución española de 1978 incluía el principio de igualdad y no-discriminación y alentó a los poderes públicos a facilitar las condiciones para que la libertad e igualdad

fueran reales y efectivas. Dicho mandato conllevaba la supresión de fuertes obstáculos y barreras de distinta índole -política, económica, social y cultural-. A través de políticas, programas y actuaciones en todos los ámbitos, el propósito era asegurar que la igualdad no se limitase al aspecto formal, sino que fuera real.

En cuanto al ámbito laboral, hay que reconocer que, en los años del despegue económico español (desde finales de los cincuenta hasta principios de los setenta del siglo XX), muchas mujeres se habían incorporado al mercado del trabajo pero, sin duda, el porcentaje se incrementó en estos años, hasta tal punto que el número de activas en 1978 era el 28,1%, concentrándose en el sector servicios. Las ocupaciones de las féminas respondían a los estereotipos sociales que les atribuían –y atribuyen- cualidades como la delicadeza, la destreza manual y una especial sensibilidad y habilidad para desempeñar actividades de cuidado y servicios a terceros vinculadas a las tareas domésticas (Cebrián López y Moreno Raymundo, 2008).

La pregunta que nos formulamos en nuestra investigación es si realmente estos intentos de igualdad, vinculados al desempeño profesional de las mujeres en las distintas ramas laborales, se detectaron en los libros de texto de la educación primaria. Hemos examinado seis libros de dos áreas: Lengua y Ciencias Sociales (editoriales: Anaya, Everest, Barcanova), pertenecientes a quinto de primaria, es decir, estudiados por niños y niñas de unos diez años.

Método

La metodología empleada en esta investigación es de tipo mixta, es decir, una dos tipos de análisis y recogida de datos: cuantitativo y cualitativo; técnica que permite enfrentar el problema desde distintas perspectivas y ampliar la comprensión del fenómeno estudiado. Frente a investigaciones meramente cuantitativas, que se limitaban a cuantificar cuántas mujeres y cuantos hombres aparecen en los manuales escolares, consideramos de gran relevancia descubrir si las mujeres, aún apareciendo -con menor frecuencia que los varones-, estaban asociadas a estereotipos y roles sexistas. El análisis se ha realizado a través de un examen riguroso de seis libros de texto y material curricular de Ciencias Sociales y Lengua Española pertenecientes a quinto de primaria de la Ley General de Educación de 1970, curso estudiado por niños y niñas de unos diez años.

Resultados

Los datos analizados y recopilados en la presente investigación guardan similitudes respecto a los obtenidos en investigaciones anteriores sobre la temática. El material didáctico no presenta una representación equilibrada de mujeres y hombres: el porcentaje de personajes femeninos en los contenidos se aproxima al 16% durante la Transición. Esto es, en la manualística escolar, se produce una selección de quiénes van a ser los referentes y protagonistas de la Historia y se alcanza como conclusión que el legado que muestran tiene rostro de hombre. Silenciadas, ocultas, excluidas, se encuentran las mujeres, cuyas acciones no aparecen en la construcción del devenir de la Humanidad. Es una discriminación contraria a los principios de una enseñanza coeducativa y que se naturaliza desde la etapa escolar.

Centrándonos en el ámbito económico, y a nivel de imágenes, sólo hay un número muy reducido de mujeres que son remuneradas por su trabajo, un 9,86 %. La mayor frecuencia de mujeres activas se halla dentro del sector terciario. Dentro de él, realizamos una clasificación pormenorizada en diferentes servicios como protección y seguridad, transporte, enseñanza, sanitario, etc., y encontramos que las mujeres aparecían representadas en un 50% en ocupaciones vinculadas a la enseñanza. En cuanto a los hombres, no solo se encontraban representados en un mayor número de ocasiones en actividades en las que recibían un salario, sino que, además, sus empleos eran mucho más variados: la presencia masculina abarcaba todos los sectores profesionales. En definitiva, existen pocas profesiones en las que se muestran a mujeres (Blanco, 2000), y ello nos remite a dos de los obstáculos que las españolas, aún actualmente, hallan en el terreno profesional: la segregación laboral y el conocido como “techo de cristal”. A los niños varones se les ofrece un amplio y bien surtido abanico de posibilidades y oportunidades profesionales, y de este modo gozan de muchos referentes entre los que poder decidir y elegir lo que quieren ser en los libros de texto. Las niñas tienen pocos modelos con los que sentirse identificadas y reflejadas.

Discusión

Los resultados y conclusiones derivadas de nuestra investigación, en la que pretendemos ir ampliando el tamaño de la muestra, al igual que otros estudios sobre el tema anteriormente reseñados, revelan el carácter androcéntrico de los libros de texto

utilizados en la Transición en la etapa de educación primaria, en los que se percibe una ausencia femenina en todos los ámbitos, aunque nosotros nos hemos centrado en el laboral. Comprobamos que, en el período de la Transición, los manuales escolares eran muy conservadores en la consideración del rol de la mujer, y tendían a reproducir la sociedad patriarcal imperante en vez de apostar por modelos sociales más equitativos y justos para todos y todas. Se hace evidente la importancia de continuar investigando y profundizando en los manuales escolares desde la perspectiva de género, ya que nos permitirá comprender mejor cómo las mujeres son condicionadas desde la infancia a apostar por determinada forma de construir su identidad. Esperemos que leyes como la Ley 9/2018, de 8 de octubre, de modificación de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la Promoción de la Igualdad de Género en Andalucía sirvan de modelo y estímulo para que, tanto otras comunidades autónomas como entidades políticas localizadas fuera del territorio español, se propongan firmemente luchar contra el sexismo en los recursos escolares, algo imprescindible para el logro de la verdadera coeducación.

Agradecimientos

Este trabajo se ha desarrollado bajo el marco del Programa Estatal de I+D+i Orientado a Retos de la Sociedad y, en concreto, del Proyecto titulado Economía, patriotismo y ciudadanía: La dimensión económica de la socialización política en los manuales escolares españoles desde el Tardofranquismo hasta la Transición (Ministerio de Economía y Competitividad, EDU2016-78143-R)

Referencias

- Alba, A. (2000). *La riqueza de las familias: Mujer y mercado de trabajo en la España democrática*. Barcelona: Ariel.
- Blanco, N. (2000). El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Cebrián López, I. y Moreno Raymundo, G. (2008). La situación de las mujeres en el mercado de trabajo español: Desajustes y retos. *Economía Industrial*, 367, 121-137
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.

- Moso, G. M., González, A. O., Vasconez, B. E. y Sanguña, E. S. (2017). El sexismo en la elección de carreras técnicas y propuesta de sensibilización sobre equidad de género. *Dominio de las Ciencias*, 3, extra nº 3, 341-373.
- Roldán Vera, E. y Fuchs, E. (Eds.) (2018). *Textbooks and War: Historical and Multinational Perspectives*. Cham: Palgrave-Macmillan.

LOS FACTORES ESTRESORES EN LAS PRÁCTICAS EN TRABAJO SOCIAL

Teresa Facal Fondo

Escuela Universitaria de Trabajo Social. Adscrita a la USC

Resumen

Antecedentes: Las prácticas curriculares, preprofesionales o externas, han sido una constante en la formación de los/as trabajadores sociales desde sus orígenes como disciplina formal. Este carácter ha definido el perfil académico del Trabajo Social como una formación teórico-práctica. El innegable protagonismo de las prácticas en la formación ha llevado a un desarrollo cuidadoso de las estrategias pedagógicas y recursos para su desempeño, pero a pesar de este esfuerzo las sesiones de tutoría y supervisión académica del alumnado desvelan algunas cuestiones comunes relacionadas con el estrés sufrido en este periodo. Estos factores estresores pueden agruparse en dos grandes categorías: factores vinculados a los plazos y responsabilidades académicas y factores relacionados específicamente con las prácticas. **Método:** El trabajo analiza las principales fuentes de estrés relacionadas con las prácticas en el título de Grado en Trabajo Social, a través de una investigación por encuesta, de naturaleza cuantitativa, longitudinal y descriptiva. **Resultados:** Una mujer de 21 años y que realiza sus prácticas en los servicios sociales comunitarios es el perfil más frecuente. Las cuestiones académicas son las preocupaciones más frecuentes. **Conclusiones:** Identificar las fuentes de estrés permite compartir y objetivar el malestar percibido.

Abstract

Background: The curricular, preprofessional or external practices have been a constant in the training of social workers since its origins as a formal discipline. This character has defined the academic profile of Social Work as a theoretical-practical training. The undeniable role of training practices has led to a careful development of pedagogical strategies and resources for their performance. However, despite this effort, the tutoring and academic supervision sessions of the students reveal some common issues related to the stress suffered within this period. These stressors can be grouped into two broad categories: factors linked to academic deadlines and responsibilities and

factors specifically related to the practices.

Results: A 21-year-old woman doing her internship in community social services is the most frequent profile. The academic issues are the most frequent concerns.

Methodology: The work analyzes the main sources of stress related to the practices in the Degree of Social Work, through a research based on survey, of a quantitative, longitudinal and descriptive nature.

Conclusions: Identifying the sources of stress allows sharing and providing an impartial point of view to perceived discomfort.

Introducción

Las prácticas curriculares, preprofesionales o externas, como suelen ser denominadas, han sido una constante en la formación de los/as trabajadores sociales desde sus orígenes como disciplina formal. Este carácter ha definido el perfil académico del Trabajo Social como una formación teórico-práctica, tal y como se recoge en *El Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social* (ANECA, 2007), uno de los documentos fundamentales en la configuración de los planes de estudios del Grado en Trabajo Social, propiciada por la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior.

El análisis de los planes de estudio de los Grados en Trabajo Social en la Universidad española (Ovejás et al., 2012) muestra que se ha dotado de un protagonismo evidente a las prácticas en el perfil curricular y esto se refleja tanto en la carga asignada en créditos como en el esfuerzo realizado para evitar una carga lectiva excesiva compartida con el periodo de prácticas.

El acompañamiento del alumnado en su proceso de incorporación y desempeño en las prácticas es otra de las características comunes a los diferentes programas de la materia y por ello “Para su desarrollo el practicum debe incluir necesariamente dos elementos: la supervisión y la tutela profesional” (Berasaluze y Ovejás, 2013).

A pesar de este esfuerzo por facilitar el desarrollo de las prácticas en un contexto favorable, las sesiones de tutoría y supervisión académica del alumnado desvelan algunas cuestiones comunes relacionadas con el estrés sufrido en este periodo. Estos factores estresores se agrupan en dos tipos fundamentales (Facal, 2016):

- Factores vinculados a los plazos y responsabilidades académicas, a la actividad propia de los/as estudiantes y que se acentúan al aproximarse a la graduación (exámenes, trabajos, presiones familiares o propias...).
- Factores relacionados específicamente con las prácticas (temor a la falta de competencia, relación con las personas atendidas, relación con profesional y equipo...).

Con la intención de determinar las principales fuentes de estrés relacionadas con las prácticas en el título de Grado en Trabajo Social, se llevó a cabo una encuesta, en el curso 2015-16, dirigida a dos grupos de interés:

- Alumnado de 3º curso próximo a incorporarse a prácticas.
- Alumnado de 4º curso que se encuentra en su periodo de prácticas.

Ahora se pretende dar continuidad a los resultados obtenidos, comparando las respuestas del alumnado de 4º de entonces con las obtenidas en el curso 2016-17 para el mismo curso y en igual situación: finalizando sus prácticas externas.

Objetivos

El Objetivo General es analizar las principales fuentes de estrés relacionadas con las prácticas en el título de Grado en Trabajo Social. Como Objetivos específicos pueden señalar:

- Describir las características básicas del colectivo: sexo y edad.
- Establecer la tipología de campos de prácticas del alumnado.
- Determinar los aspectos que más preocupan al alumnado respecto a o durante las prácticas.
-

Método

Diseño

El diseño metodológico es de naturaleza cuantitativa, longitudinal y descriptiva.

Contexto y participantes

La investigación se lleva a cabo en la Escuela Universitaria de Trabajo Social, adscrita a la Universidad de Santiago de Compostela (curso 2016-2017). La población partícipe de la investigación la constituye el alumnado de 4º que estaba a punto de finalizar su periodo de prácticas. Han participado un total de 33 alumnos/as.

Instrumento para la recogida de datos.

Se empleó un cuestionario autoadministrado entregado en las supervisiones finales de prácticas.

Resultados

Tabla 1

Sexo y edad.

	2015-16	2016-17
	(n = 40)	(n = 33)
Porcentaje de varones	14,0	9,1
Media de edad	22,8	23,1
Moda edad	22	21

La distribución por sexos del alumnado muestra como 9 de cada 10 personas encuestadas son mujeres (Tabla 1). Este peso porcentual resulta acorde con la distribución en la titulación, tradicionalmente feminizada.

En cuanto a la edad, la media es de 23,1 años y el valor más frecuente 21. Esta última sería la edad esperable si el acceso a la titulación se produce con 18 años, sin embargo, la presencia en el grupo de personas que ya están trabajando o proceden de otra titulación, con un rango de 21 a 33 años, eleva la media de edad. Los resultados son similares a los obtenidos para el curso 2015-16, aunque con un ligero descenso del peso porcentual de los varones (la reducida base numérica de cálculo exacerba la distancia porcentual, Tabla 2).

Tabla 2

Campo de Prácticas.

	2015-16	2016-17
	(%)	(%)
Servicios Sociales Comunitarios	28,0	24,2
Menores	14,0	15,2
Mayores	12,0	18,2
Salud	12,0	6,1
Salud Mental	6,0	6,1
Adicciones	2,0	12,1
Discapacidad	8,0	6,1
Mujer	-	3,0
Familia	4,0	3,0
Prisiones	4,0	3,0
Otros	10,0	3,0
Total	100,0	100,0

La elección más frecuente del alumnado (asumiendo que en la mayoría de los casos coincide su elección preferente con la adjudicación de campo de prácticas) son los servicios sociales comunitarios en primer lugar, Menores y Mayores en segundo y Adicciones en tercero (Ver tabla 3). Dicha priorización coincide con la establecida en el curso 2015-16.

Tabla 3

Aspectos que más Preocupan Durante las Prácticas.

	2015-16	2016-17
	(%)	(%)
Elección/adjudicación centro/calidad prácticas	-	1,7
Compaginar las prácticas/Memoria práctic. y TFG	13,2	13,9
Hacerlo bien, actuar correctamente	7,7	11,3
No saber como actuar, dudar, equivocarse...	7,7	7,8
Relación con tutor/a externo y/o equipo	1,1	1,7
Cuestiones relacionadas con la Memoria	8,8	12,2
Cuestiones relacionadas con el TFG	7,7	14,8
Falta de tiempo	13,2	12,2
Cuestiones relacionadas con el servicio (horario, puntualidad, protección datos...)	6,6	7,8
Plazos de entrega	6,6	6,9
Trasladar la teoría a la práctica	4,4	-
Situaciones emocionalmente desbordantes	2,2	-
La relación con los/as usuarios/as	12,1	2,6
Integración/adaptación al servicio	2,2	4,3
Sentirse evaluado	-	1,7
La responsabilidad	-	1,7
Aprovechamiento, aprendizaje	-	6,6

*Respuesta múltiple

La comparación entre los cursos 2015-16 y 2016-17 presenta resultados similares en los valores principales y algunas diferencias en las categorías secundarias. En ambos las cuestiones académicas y sus factores asociados (compaginar actividades, falta de tiempo, aspectos relacionados con la Memoria de Prácticas o el TFG, etc...) representan los valores con mayor peso específico, si bien, hay categorías relacionadas con las prácticas, como la relación con los usuarios, se han visto incrementadas, en detrimento de categorías como la relación con el tutor y el equipo o las cuestiones relacionadas con el TFG o la Memoria del Practicum. Además se ha registrado una

categoría emergente que no aparecía en el curso 2015-16 y que es el aprovechamiento, el aprendizaje en las prácticas, con un peso específico del 6,6%.

Conclusiones

Este estudio pretende continuar la secuencia iniciada en el curso 2015-16 con la intención de sistematizar los factores estresores detectados en las tutorías/supervisiones de prácticas. Si atendemos a las categorías con mayor peso específico, al igual que en la primera encuesta, las cuestiones vinculadas con las obligaciones académicas (tanto las derivadas de las prácticas como del TFG) ocupan y preocupan prioritariamente al alumnado, situándose en un lugar secundario las cuestiones relacionadas con las prácticas, tanto en sus aspectos formales como relacionales. Esto si tomamos las categorías individualmente. Sin embargo, si agrupamos todas las categorías en dos grandes bloques, uno con las cuestiones académicas y de procedimiento (epígrafes 1, 2, 6, 7, 8 y 10) y otro con las cuestiones estrictamente vinculadas con la práctica (epígrafes 3, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16 y 17), son estas últimas las que reúnen un mayor peso específico (50,5%).

La utilidad de los resultados enlaza con la finalidad de la supervisión académica y profesional. Identificar las fuentes de estrés permite compartir y objetivar el malestar percibido. Sin embargo resulta necesario profundizar sobre qué factores continúan estresando o dejan de hacerlo a medida que se adquiere experiencia y cuáles son susceptibles de mantenerse incluso a lo largo de la vida profesional.

Referencias

- Berasaluce, A. y Ovejas, R. (Coords.) (2013). *Guía de Prácticas Externas: Practicum. Grado en Trabajo Social*. Vitoria: Universidad del País Vasco.
- Facal, T. (2016). Los factores estresores en las prácticas curriculares en el Grado en Trabajo Social. En C. Guinot y A. Ferran, (Coords.), *Trabajo Social: arte para generar vínculos* (pp. 251-257). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ovejas, R., Fernández, J., Gimeno, P., Facal, T., Raya, E. y Sobremonte, E. (2012). Encuesta sobre Prácticas Externas y Trabajo Fin de Grado en Trabajo Social-2012. *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 19, 95-113.

Vázquez, O. (coord.) (2005). *Libro Blanco Título de Grado en Trabajo Social*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad (ANECA).

LA CONFIGURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EN TRABAJO SOCIAL: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE ACOMPAÑAMIENTO

Besada Agra, L., Castro Neo, M.J., Puñal Romarís, M.E.

Escuela Universitaria de Trabajo Social

adscrita a la Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

Esta comunicación versa sobre el acompañamiento en el proceso de desarrollo de las prácticas curriculares externas, desde la mirada de los tres agentes implicados: el alumnado, los/as trabajadores/as sociales tutores/as externos/as y el profesorado tutor.

El contexto es el del título de Grado en Trabajo Social que se imparte en la Escuela Universitaria de Trabajo Social, centro adscrito a la Universidad de Santiago de Compostela. El modelo de prácticas seguido se caracteriza por el peso académico en créditos ECTS, y su desarrollo bajo la supervisión profesional directa de Trabajadores/as sociales tutores/as externos/as, en un marco de colaboración permanente con el profesorado tutor.

Se describe secuencialmente los momentos en los que el acompañamiento se hace efectivo, así como, aspectos que refuerzan el apoyo tutorial. La finalidad del acompañamiento en el contexto académico de formación práctica, es propiciar espacios adecuados de reflexión conjunta y de diálogo constructivo en clave de aprendizaje participativo.

Los resultados de la evaluación anónima que viene realizando anualmente la Universidad de Santiago, constatan la satisfacción positiva de los principales agentes implicados.

Abstract

This communication deals with the accompaniment in the process of development of external internships, from the perspective of the three agents involved: the students, the external social workers and teachers that act as a tutors.

The latter is considered within the Social Work degree, offered by the School of Social Work, an affiliated center of the University of Santiago de Compostela. The

internships model is characterized by the academic weight in ECTS credits, and its development under the direct professional supervision of external social workers, in a framework of permanent collaboration with the teaching/tutorial staff.

The moments in which the accompaniment becomes effective are described sequentially, as well as aspects that reinforce the tutorial support. The purpose of the accompaniment, in the academic framework of practical training, is to provide adequate spaces for joint-up thinking and constructive dialogue from the participatory learning approach.

The results of the anonymous evaluation, carried out annually by the University of Santiago de Compostela, confirm the positive satisfaction of the main agents involved.

Introducción

El título de Grado de Trabajo Social en la Universidad de Santiago de Compostela (USC) es impartido por la Escuela Universitaria de Trabajo Social que depende de la Fundación Santiago Apóstol de Ciencias Sociales.

Las prácticas en el Plan de estudios tienen 22 créditos y se realizan en el segundo cuatrimestre de 4º curso, bajo la tutoría de un trabajador/a social y con un horario adaptado al servicio. La elección de un sistema de prácticas de “inmersión total” permite aprovechar al máximo el tiempo de formación, al permitir que se asienten los conocimientos que se van adquiriendo, y la incorporación de las competencias profesionales.

En la actualidad el número de convenios que el centro tiene formalizados con entidades prestadoras de Servicios Sociales es de 225.

El acompañamiento en el aprendizaje práctico

Una definición básica de acompañamiento nos la aporta Cordero (2015), al describirlo como “...esa situación en que el que acompaña propicia una reflexión sobre determinados aprendizajes que facilitan la valoración y análisis por parte del acompañado” (p.1). En el ámbito de las prácticas de Trabajo Social, el optar por una estrategia dialógica y colaborativa basada en la reflexión por parte de todas las personas implicadas: alumnado, profesorado tutor y trabajadores/as sociales tutores externos de

prácticas, contribuye a hacer efectivo este acompañamiento. En este sentido, Puig (2004) manifiesta que “el conocimiento adquirido en las prácticas es el resultado de un proceso de construcción, lo que comporta la implicación directa del tutor, el supervisor y del estudiante de forma activa” (p. 456).

En definitiva, acompañar supone el reconocimiento recíproco de las capacidades de las personas implicadas, y el claro compromiso de estar abiertos al diálogo y la cooperación en el proceso de ayuda en el aprendizaje.

Cronología del acompañamiento

Alumnado en prácticas

Con la finalidad de favorecer la transparencia y transmisión de la información en todo lo relativo a la gestión de las prácticas, se inicia en el curso anterior a su realización, una primera sesión con todo el alumnado, en la que se da una información general y se recogen las preferencias por campos o áreas de prácticas.

En posteriores reuniones en grupos pequeños, se informa, de un modo más preciso, de los centros de prácticas teniendo en cuenta sus preferencias y las posibilidades de centros en su entorno o de desplazamiento a zonas cercanas. Este momento es muy importante, dado que permite hacer una oferta de plazas de prácticas que se adecúe a los intereses y expectativas del alumnado.

Al finalizar el segundo cuatrimestre de tercer curso se hace pública la oferta de centros de prácticas (la media de centros ofertados por alumno/a en el curso 2018-2019 fue de 3.8). El plazo de solicitud se abre al inicio del primer cuatrimestre de cuarto curso.

Finalizado el plazo de adjudicación definitiva de plazas, se asigna tutor/a académico/a a cada centro de prácticas. La función de tutorización académica se ve reforzada porque todos/as los/as tutores/as son profesorado y además titulados en Trabajo Social. Para la asignación, se prioriza el conocimiento del campo de prácticas, por asignaturas impartidas, por el ejercicio profesional realizado en centros de Servicios Sociales, por experiencia previa de tutorización en cursos anteriores, así como aspectos que tienen que ver con la empatía y el establecimiento del vínculo positivo, entre los/as trabajadores/as sociales tutores/as externos/as y el profesorado tutor.

El primer día del segundo cuatrimestre se celebra la sesión de preparación al Practicum. Se hace entrega del *Manual para el Practicum y el Trabajo de Fin de Grado en Trabajo Social* editado por el centro, y se informa y orienta sobre la incorporación al centro de prácticas y las actividades a realizar. La sesión finaliza con una charla sobre protección de datos de carácter personal y normativa de propiedad intelectual a cargo de un jurista experto en estas materias.

El acompañamiento por parte del tutor/a académico/a, se operativiza a través del seguimiento del alumnado en las tutorías programadas. En estas tutorías se dialoga y reflexiona en clave de aprendizaje profesional acerca de:

- La integración en el servicio y con el equipo y/o profesional responsable.
- La responsabilidad en la colaboración de aquellas funciones que le fueron encomendadas.
- Las fortalezas y dificultades que el/la alumno/a encuentra en el desarrollo de las tareas encomendadas.
- Las inquietudes y deseos del alumno/a respecto a su trabajo en el servicio.
- Los conocimientos, competencias, destrezas y habilidades adquiridas.
- El análisis y sistematización del desarrollo de las prácticas que se verá reflejado en el contenido de la Memoria.

Durante la realización de las prácticas en el centro, se realizan tres tutorías con el alumnado:

- Primera tutoría de carácter individual. Se comienza con un relato de su experiencia práctica, cumplimiento de expectativas, responsabilidades asumidas, inquietudes...
- Segunda tutoría grupal. Su finalidad es crear un espacio de encuentro que posibilite el intercambio de información y de experiencias, que favorezca la clarificación, el contraste y la complementación las vivencias personales.
- Tercera tutoría individual. Supone la fase final del acompañamiento al alumno/a, en ella se cierran los aspectos finales de la Memoria de prácticas, y se reflexiona sobre el aprendizaje adquirido en la experiencia práctica. Esta tutoría culmina con la autoevaluación que realiza sobre sí mismo el alumnado.

Puntualmente se mantienen contactos que refuerzan este acompañamiento y que tienen como finalidad solventar dudas, inseguridades... En definitiva, se persigue

fortalecer la motivación, superar temores, obstáculos y dificultades que se presentan ante las situaciones a las que tienen que dar respuesta, pero también en muchos casos, supone la contención de la situación vivida por el/la alumno/a, derivada de su inmersión en el mundo profesional.

Trabajador/a Social tutor/a externo/a

El acompañamiento al trabajador/a social que tutoriza las prácticas, se lleva a cabo a través de contactos y momentos de encuentro programados. En un primer momento es clave los contactos que se establecen con la finalidad de conocer la disponibilidad de los tutores/as externos/as para acoger alumnado en prácticas, y resolver posibles dudas e inquietudes.

Una vez incorporado el alumnado a sus prácticas, el acompañamiento se inicia con un primer contacto que persigue aportar confianza y tranquilidad respecto a la tutorización, y dar apoyo permanente al trabajador/a social tutor/a externo/a. Se mantiene un contacto continuado, con una dinámica de complementariedad y feedback en todo el proceso.

Un momento significativo es la visita al centro de prácticas que aporta cercanía y proximidad entre las personas implicadas, y la oportunidad de confirmar su labor de tutorización aportando el apoyo necesario en este proceso. Con esta visita al centro de prácticas, se refuerza, además, la labor del tutor/a en relación a las capacidades que el alumno/a adquiere bajo su supervisión, y permite observar y entender situaciones, que no sería posible, desde el contexto del ámbito universitario alejado del entorno profesional y laboral de los futuros egresados/as.

Cierra el proceso la evaluación que realizan los/as trabajadores/as sociales tutores/as externos/as del alumnado. El último contacto, entre tutor/a académico/a y tutor/a externo/a, tiene por objeto realizar la evaluación global y consensuar la nota final, teniendo en cuenta las prácticas realizadas y la Memoria entregada.

Un momento significativo en este proceso de acompañamiento, es el curso que el centro, todos los años, organiza dirigido a los trabajadores/as sociales tutores/as externos/as, sobre temas de interés profesional. Supone un espacio de encuentro y diálogo entre el mundo académico y el ámbito profesional.

Valoración, satisfacción con las prácticas

Prueba de la satisfacción respecto a este sistema de prácticas, son las valoraciones anónimas que “El Área de Calidad y Mejora de Procedimientos” de la Universidad de Santiago realiza anualmente, los resultados respecto a los tres últimos cursos académico son los siguientes: el alumnado valora con una media de 4,38 sobre 5, la satisfacción con las prácticas realizadas, y los/as trabajadores/as sociales tutores/as, las valoran con una media de 4,36.

Estos resultados muestran la estrecha relación con el proceso de acompañamiento entre las distintas personas implicadas en las prácticas, para Puig (2004, p. 475) considera que “El proceso de aprendizaje del estudiante y la satisfacción de los formadores dependerán, en parte, del modo en que los tres colaboren y establezcan tanto los marcos de relación como los vínculos relacionales”.

Referencias

- Cordero, C. (2015). *Acompañamiento en el aprendizaje*. Recuperado el 12 de febrero de 2019, de <http://www.elcotidiano.es/acompanamiento-en-el-aprendizaje/>
- Puig, C. (2004). El rol docente del tutor de prácticas y el acompañamiento al estudiante. *Revista de Trabajo Social Portularia*, 4, 455-462.

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS INNOVADORAS: UN ITINERARIO PRÁCTICO HACIA EL TRABAJO DE FIN DE GRADO

Lorena Añón Loureiro y Rocío Gómez-Juncal

Escuela Universitaria de Trabajo Social (adscrita a la Universidad de Santiago de Compostela).

Resumen

La participación activa del alumnado en el proceso enseñanza-aprendizaje sigue generando debate y reflexión en todos los ciclos de la educación, pero quizás, más si cabe, en la enseñanza universitaria. Desde la Escuela Universitaria de Trabajo Social (adscrita a la Universidad de Santiago de Compostela) en el marco de diferentes materias, se propone al alumnado diseñar, proyectar y desarrollar actividades de su interés que complementen su itinerario formativo e impliquen al resto del alumnado y a la comunidad, contando con el apoyo del profesorado y su acompañamiento a lo largo del proceso. El objetivo de estas actividades es dotar de significación los aprendizajes del alumnado, dando oportunidad para aplicarlo en un contexto real y contribuir al desarrollo de las habilidades que se requieren para poner un proyecto en marcha. En este estudio cualitativo nos planteamos conocer los motivos para la participación voluntaria en estas actividades, y los aprendizajes adquiridos por el alumnado participante. Los resultados encontrados nos indican que la participación activa dota al alumnado de habilidades que les ayuda en el desarrollo posterior de sus prácticas y su trabajo fin de grado, desarrolla su autoconcepto y su autoestima, y mejora la cohesión entre compañeros/as.

Palabras clave: Trabajo Social, autonomía, participación.

Abstract

The active participation of students in the teaching-learning process continues to generate debate and consideration in all cycles of education, but even more, at the University level. From the School of Social Work (affiliated with the University of Santiago de Compostela), it is proposed that students design, project and develop activities of interest that complement their training itinerary and involve the rest of the

students and the community. Within the described process, the students are supported and accompanied by the teaching staff.

The aim of these activities is to give meaning to the learning process of the students, giving them the opportunity to apply it in a real context and contribute to the development of the skills that are required to put a project in motion. In this qualitative study we try to find out the reasons for the voluntary participation in these activities, and the learning acquired by the participating students.

The results indicate that active participation provides students with skills that help them in the further development of their internships and their final degree work. At the same time it develops their self-concept and self-esteem, and improves cohesiveness among peers.

Keywords: Social Work, autonomy, participation

Introducción

En la educación tradicional, se prioriza el “*saber qué*” frente al “*saber cómo*”, los aprendizajes son menos significativos para el alumnado y se interiorizan de forma descontextualizada (Álvarez-García, 2010). La necesidad de buscar alternativas concretas a la transmisión unidireccional del conocimiento en la práctica docente, como se plantea desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), precisa del diseño de actividades que traslade el protagonismo del proceso enseñanza-aprendizaje al alumnado.

Son muchas las propuestas constructivistas que proponen un papel activo del alumnado que participa activamente en la comprensión y elaboración del conocimiento (para una revisión léase Mayer, 2000). Ibernón y Medina (2008) proponen un modelo pedagógico de aprendizaje reflexivo experiencial. Rodríguez (2006) plantea que el sistema universitario debe lograr como objetivos de aprendizaje del alumnado, la adquisición de habilidades, estrategias y competencias instrumentales que le permitan ser procesadores activos del conocimiento, logrando que sean capaces de organizar y planificar su propio aprendizaje contando con la orientación y guía del profesorado.

Quiles et al. (2015) indican que el uso de estrategias que apoyan la autonomía del estudiante y disminuyen el énfasis en el control normativo está relacionada con una mayor motivación autodeterminada. Roth et al. (2007) indicaban que la percepción de

autonomía del alumnado era predicha por el apoyo a la autonomía del profesorado, así las herramientas para el aprendizaje autónomo y el acompañamiento en las mismas tienen un efecto muy potente en el uso de estas habilidades por parte del alumnado y la satisfacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez et al., 2014). Diversos autores clásicos ya planteaban metodologías de aprendizaje por resolución de problemas en colaboración (Nelson y Reigeluth, 1997, citado por Rodríguez, 2006). Por no hablar de metodologías como la Montessori que dotan al alumnado del control de su propio aprendizaje a través del diseño de ambientes organizados que permitan desarrollar un auto-aprendizaje en libertad (para una revisión consultar Bagby, 2007).

La autorregulación del aprendizaje vinculándolo con el propio desarrollo personal y la orientación profesional está en el foco a partir del cual se centra la educación en el EEES (De Miguel, 2006). Las aulas universitarias, en este sentido, deberían ser el principal referente educativo en este sentido (Grissom et al., 2013; Medina, 2008).

En este estudio partimos de propuestas de enseñanza-aprendizaje contextualizadas en el marco de las materias del grado en Trabajo Social, donde se dota al alumnado del protagonismo para la elección de la temática, y el diseño de actividades de aprendizaje y divulgación, que conecten su realidad formativa con el contexto social, para demostrar que este tipo de actividades promueven el desarrollo de habilidades y competencias transversales necesarias para el desempeño profesional, la adquisición de aprendizajes específicos, y la satisfacción por dicho aprendizaje.

Método

En el presente estudio se planteó una metodología cualitativa, con una recogida de datos a través de entrevistas semiestructuradas.

Como objetivo general nos planteamos analizar la opinión del alumnado de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Santiago de Compostela en relación a la participación en la organización y desarrollo de actividades extraacadémicas.

Población objeto de estudio: Alumnado de la disciplina del trabajo social de la EUTS que han participado en actividades extraacadémicas durante los cursos 2017-2018 y 2018-2019.

La forma de contacto ha sido por correo electrónico, remitiendo un total de 7

preguntas guía para que el alumnado pudiera libre y voluntariamente contestar. De un total de 33 correos, han decidido participar voluntariamente 7 personas. Las personas participantes representan todas al género femenino, con edades comprendidas entre los 18 y los 22 años (Media: 20,85 años).

Resultados

El tratamiento de los datos se ha realizado con el software NVivo 12 Plus. Se parte, para el análisis de los siguientes nodos elaborados en función de la pregunta y los objetivos de la investigación:

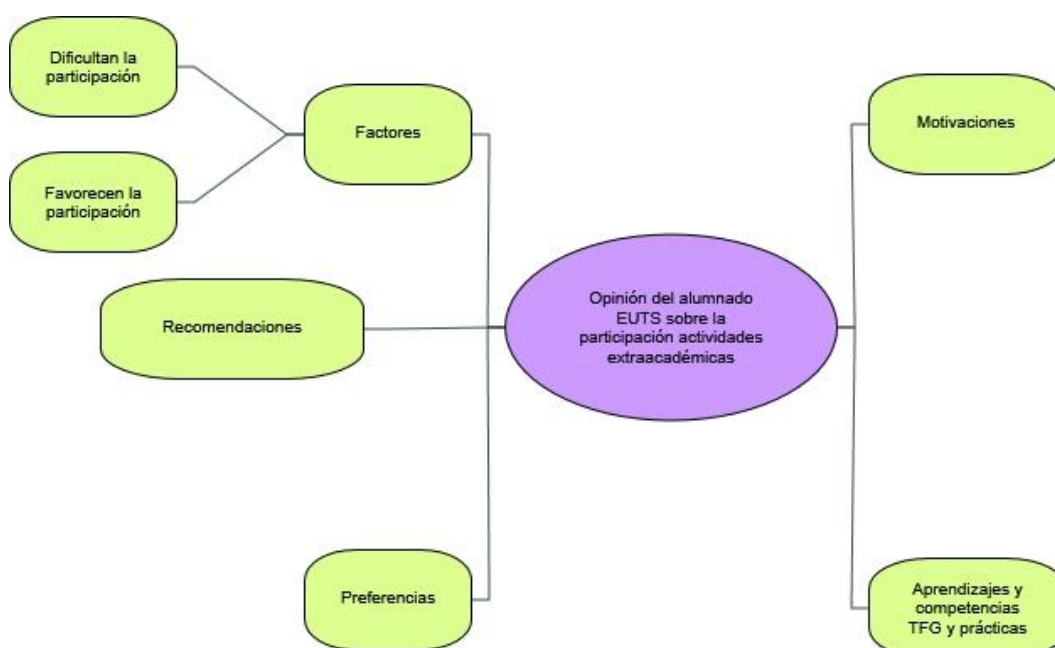


Figura 1. Nodos en base a la pregunta y objetivos de la investigación.

Los datos se presentarán en función de las categorías anteriores y de los objetivos de investigación, en la siguiente tabla (y en las figuras 2, 3 y 4):

Tabla 1

Resultados más Destacados en Base a los Nodos.

<i>Motivaciones para la participación</i>	Aprender Adquirir conocimientos y poner en práctica los ya existentes Vivir experiencias que complementan los aprendizajes teóricos vistos en el aula Trabajo en equipo Creatividad
<i>Dificultades para la participación</i>	Falta de tiempo Horario de las clases Estudio
<i>Preferencias a la hora de participar en las actividades</i>	Trabajo en equipo Alumnado de clase Enriquecimiento derivado del aporte de personas externas vinculadas a otras disciplinas En horarios que no coincidan con una etapa de exámenes y/o en fechas que se concentran las entregas de trabajos.
<i>Aprendizajes y competencias adquiridas para el desarrollo del TFG y de las prácticas</i>	Conocimiento de compañeros y compañeras Trabajo en equipo Gestionar el tiempo, organizarse, debatir, etc Autoestima
<i>Recomendaciones para fomentar la participación</i>	Reflejo en la nota Insistencia por parte del profesorado sobre información relevante Incluirlo en horarios y tiempos lectivos Temáticas atractivas Libertad para llevarlas a cabo Motivar a su desarrollo Visibilizar la utilidad

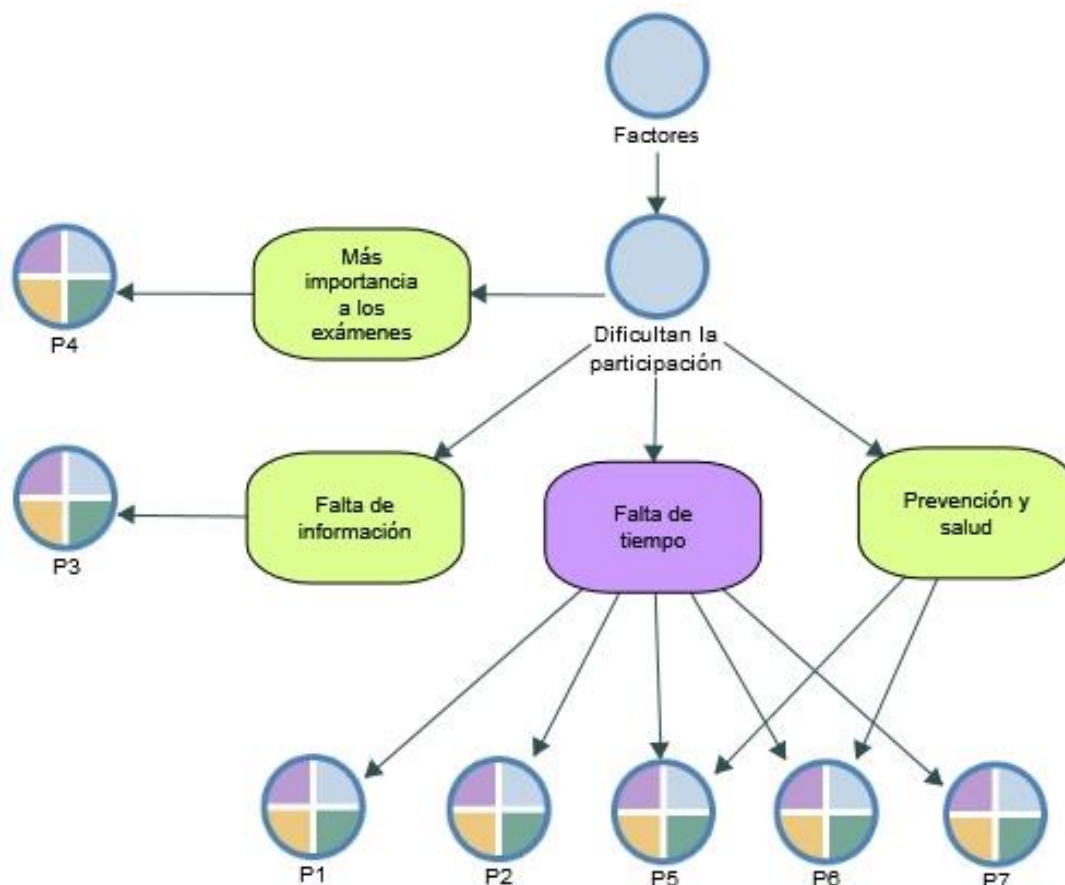


Figura 2. Factores que dificultan la participación del alumnado en actividades extraacadémicas

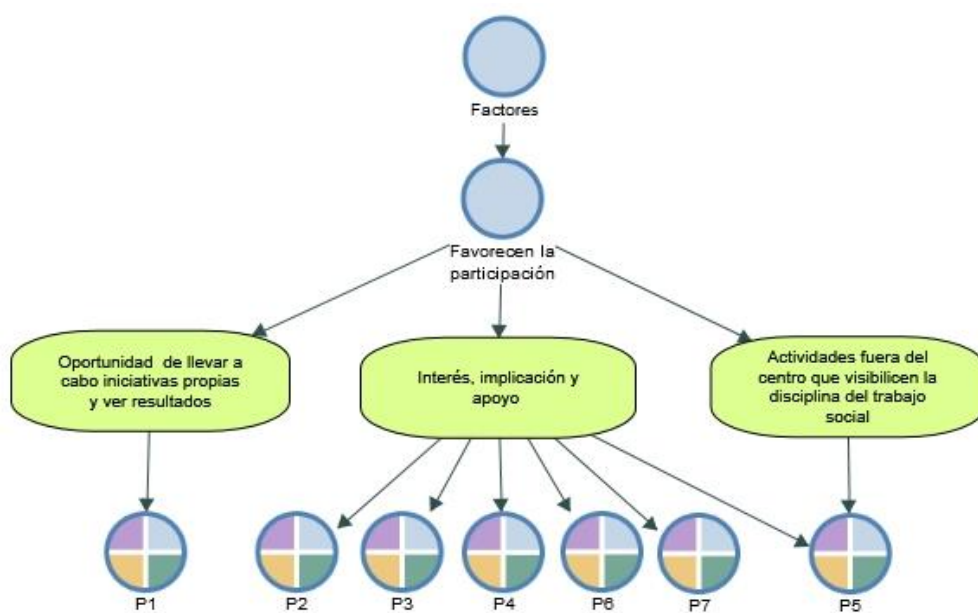


Figura 3. Factores que favorecen la participación del alumnado en actividades extraacadémicas

Discusión

La participación en este tipo de actividades es sumamente valorada por el alumnado participante, ya que es fundamental para el saber hacer, saber ser y saber estar, tal y como se puede visualizar en la siguiente nube de palabras que recoge las quince más frecuentes en todos los discursos.



Figura 4. Las 15 palabras más frecuentes empleadas por el alumnado participante.

Para la participación aparecen, en mayor medida, las motivaciones de tipo intrínseco y transcendental, aunque alguna persona valora también el que se vea reflejado en la nota. Estos resultados están en la línea de las aportaciones de Rodríguez (2006) y Rodríguez et al. (2014) donde se refleja un gran efecto en la satisfacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como indicaba Álvarez-García (2010) estas actividades permiten contextualizar los aprendizajes y los hacen más significativos, lo que se ve refrendado en las aportaciones del alumnado que manifiesta el interés por contar con aportes de personas externas, tener contacto con la comunidad, así como complementar las actividades en equipo con iniciativas individuales sobre temáticas de interés y vinculadas a la disciplina del trabajo social.

Todas las personas participantes afirman que las actividades extraacadémicas son de ayuda para su desarrollo personal y profesional. Relatan experiencia en el desarrollo de proyectos, mayores habilidades de comunicación, de gestión del tiempo,

para trabajar en equipo, adaptarse a la realidad y a las diferentes personas, desarrollando la empatía, así como el hecho de poder aplicar los conocimientos teóricos de forma creativa. Por todo ello, valoran que repercute de forma positiva en la realización de las prácticas, así como en la elaboración y defensa del TFG.

En definitiva, se trata de actividades que son un complemento importante y de valor añadido a la propia la formación académica, valoradas de forma muy positiva por el alumnado, por el saber que les aporta a nivel personal, grupal y profesional, fomentando las competencias para el desarrollo de las prácticas, y la elaboración y defensa del trabajo de fin de grado.

Referencias

- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C. y Álvarez, L. (2010). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 187-198.
- Bagby, J. (2007). A Review of the Literature, 1996–2006. *Montessori Life*, 1, 1-8.
- De Miguel, M. (2006). Metodologías para organizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 71-91.
- Grissom, J. A., Loeb, S. y Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Research*, 42, 433-444.
- Ibernon, F. y Medina, J. L. (2008). *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado*. Barcelona: Octaedro.
- Mayer, R. E. (2000). Diseño educativo para un aprendizaje constructivista. En C. Reigeluth (Ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos* (pp. 154-171). Madrid: Aula XXI Santillana.
- Nelson, L. M. y Reigeluth, C.M. (1997). *Guidelines for using a problem based learning approach for teaching heuristics tasks*. Presentación en la reunión anual de la American Research Association, Chicago, Illinois.
- Quiles, M., Moreno-Murcia, J. A. y Vera, J. A. (2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of*

Education and Psychology, 8, 68-75.

Rodríguez, R. (2006). Diseño de entornos para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. *Aula Abierta*, 87, 89-104.

Rodríguez, S., Regueiro, B., Blas, R., Valle, A., Piñeiro, I. y Cerezo, R. (2014). Teacher self-efficacy and its relationship with students' affective and motivational variables in higher education. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 107-120.

Roth, G., Assor, A., Maymon, K. y Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774.

LA FORMACIÓN CURRICULAR EN INVESTIGACIÓN DE GRADO A LAS COMPETENCIAS DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO

García Álvarez, M^a Purificación y Bascuas Jardón, Xoán

Escuela Universitaria de Trabajo Social USC

Resumen

La interrelación entre las materias de la titulación de Grado en Trabajo Social de la Escuela Universitaria de Trabajo Social (USC) es una demostración de la preparación que se ofrece al alumnado en el desarrollo de la actividad investigadora y la defensa del Trabajo del Fin de Grado (TFG). Su importancia se puede ver en el diseño de la titulación. El estudio parte de la revisión bibliográfica de datos secundario de la Memoria de Título de Grado en Trabajo Social y de las Guías docentes de las asignaturas, puesto que consta como recomendación previa, al desarrollo de la materia del TFG, tener cursadas todas las asignaturas obligatorias y aquellas optativas que tengan relación directa con la temática sobre la que verse el propio TFG. Esto conlleva que el alumnado haya adquirido unos conocimientos transversales en asignaturas impartidas a lo largo del Grado, a saber: Habilidades sociales y de la comunicación en Trabajo Social, Metodología de la investigación social, y el Taller de investigación social, como materias obligatorias; y la Investigación cualitativa en Trabajo Social como optativa.

Palabras clave: Trabajo social, Trabajo Fin de Grado e interrelación de asignaturas en investigación.

Abstract

The interrelation between the subjects of the Degree in Social Work of the University School of Social Work (USC) is a demonstration of the preparation that is offered to the students in the development of the research activity and the defense of the Work of the End of Degree (TFG). Its importance can be seen in the design of the Degree. The study is based on the bibliographic review of secondary data as the Social Work Title Report and the Teaching Guides of the subjects, as it's figure like a previous recommendation to the development of the subject of the TFG, all the obligatory subjects and those

optional that have a direct relation to the topic on which the TFG must be studied. This means that the students have acquired transversal knowledge in subjects throughout the Degree, namely: Social and Communication Skills in Social Work, Social Research Methodology, and the Social Research Workshop, as mandatory subjects; and Qualitative Research in Social Work as optional.

Keywords: Social Work, Final Grade Work and interrelation of subjects in investigación.

Introducción

El objetivo de la comunicación es dar a conocer la interrelación de las materias de la titulación de Grado en Trabajo Social de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Santiago de Compostela (USC), que prepara al alumnado en las habilidades que requiere el desarrollo de la actividad investigadora y la defensa del Trabajo del Fin de Grado (TFG) y la utilización de materiales como “Curso Cero” y el “RefWorks”.

La importancia del TFG en el diseño de la titulación se pone de manifiesto al contemplar que esta materia tiene 8 ECTS. Relevancia que viene dada también por que para poder formalizar la matrícula el alumnado sólo podrá tener pendientes 75 créditos de los 240 de la titulación, excluyendo los del TFG. Exigencia mayor para su defensa, pues deberá el estudiante tener superados todos los créditos necesarios para la obtención del título de Grado, salvo los 8 del TFG.

Método

El estudio parte de la revisión bibliográfica de datos secundarios de la Memoria de Título de Grado en Trabajo Social (EUTS, 2009) y de las Guías Docentes de las asignaturas de 2018-2019. La razón de este análisis es que en la descripción de la Memoria de Título, consta como recomendación previa al desarrollo de la materia del TFG, tener cursadas todas las asignaturas obligatorias y aquellas optativas relacionadas directamente con la temática del propio TFG. Esto conlleva que el alumnado haya adquirido los conocimientos transversales impartidos en asignaturas a lo largo del Grado, todas de 6 créditos, estas son: Habilidades sociales y de la comunicación en TS, Metodología de la investigación social, Taller de Investigación social e Investigación y diagnóstico en TS (obligatorias) e Investigación cualitativa en TS (optativa).

Resultados

A continuación se analizan las Guías docentes de dichas materias y el “Curso Cero” y el “RefWorks”.

Habilidades sociales y de comunicación en Trabajo social (García, 2018).

Asignatura del 2ºcuatrimestre de 2º. El aprendizaje va dirigido a que el alumnado adquiera:

- Aprendizaje de todo tipo de comunicación, tanto verbal como no verbal y paralingüística utilizados en los diferentes niveles (individual, grupal y comunitario).
- Adquisición de habilidades y destrezas comunicativas con diferentes fines, en la entrevista personal, como en el trabajo en redes.
- Habilidades para adquirir y establecer relaciones en diferentes equipos interpersonales, intergrupales e interdisciplinarios.
- Adquisición de capacidades para hablar en público, en la toma de decisiones.

Investigación y diagnóstico en Trabajo Social (Facal y Puñal, 2018). Materia del 2ºcuatrimestre de 2º. Los resultados que se persiguen son:

- ✓ Aprendizaje en la aplicación de diferentes modelos de investigación, diagnóstico y evaluación en el Trabajo Social.
- ✓ Capacitación de métodos y técnicas para la evaluación de necesidades, capacidades, riesgos y oportunidades, tanto de forma individual, grupal o comunitaria.
- ✓ Capacidad de análisis y síntesis de la información.
- ✓ Formación en la selección de modelos y métodos de valoración.
- ✓ Interpretación de datos sobre las necesidades y problemas sociales.

Metodología de la investigación social (Facal, 2018). Materia de mayor relevancia en la formación teórica y capacitación práctica previas al desarrollo del TFG. Impartida en el 1º cuatrimestre de 3º. Sus objetivos son que el alumnado:

- ✓ Comprenda los métodos de investigación social y su aplicación al Trabajo Social.

- ✓ Interprete los datos sobre necesidades, problemas sociales y resultados del Trabajo Social, desde diferentes perspectivas.
- ✓ Pueda evaluar diferencias en la recogida de información y su fiabilidad.
- ✓ Que aplique diferentes modelos de investigación, diagnóstico y evaluación en Trabajo Social a lo largo de sus diferentes fases.

Taller de investigación social (García, Bascuas y Rodríguez 2018). Ubicada en el 2º cuatrimestre de 3º. Cobra un papel principal en la formación, pues es la primera experiencia real en la realización y presentación de un proyecto de investigación y su correspondiente informe final, desarrollado grupalmente. Sus objetivos pretenden que el alumnado:

- ✓ Aplique los diferentes modelos de investigación, diagnóstico y evaluación en Trabajo Social a lo largo de sus fases.
- ✓ Este capacitado para el uso de diferentes métodos y técnicas cuantitativas y cualitativas.
- ✓ Aprenda diferentes tipologías de análisis y sistematización de la población.
- ✓ Obtenga capacidad para investigar y analizar la información.
- ✓ Demostración de la interpretación de datos.

Investigación cualitativa en Trabajo Social (Rodríguez, 2018). Ofertada en 2º cuatrimestre de 3º. El aprendizaje va dirigido a que el alumnado comprenda:

- ✓ La relación entre investigación, diagnóstico, evaluación y práctica del Trabajo Social desde la perspectiva cualitativa.
- ✓ La aplicación de diferentes métodos, técnicas y estrategias de la investigación cualitativa.
- ✓ La utilización de metodología cualitativa o mixta.
- ✓ Muestre su proyección en la elaboración del TFG.

Trabajo Fin de Grado (Facal, 2018). Su ejecución se realiza en el 2º cuatrimestre de 4º. Se basa en la elaboración del informe académico, así como la exposición y defensa pública del mismo. Los resultados del aprendizaje en la materia del TFG son:

- ✓ Elaboración y redacción de informes de investigación aplicados al Trabajo Social, trabajos académicos y profesionales, con la utilización de distintas técnicas.

- ✓ Capacitar para diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención social y planificar la secuencia de las acciones a seguir.
- ✓ Programar su propio trabajo, así como analizar y sistematizar la información manejada.
- ✓ Que sepan sintetizar la información y establecer líneas de razonamiento para la defensa.
- ✓ Que muestren conclusiones verbalmente y por escrito, haciendo uso de la terminología propia de la profesión.

Todas las asignaturas impartidas en el Grado de Trabajo Social están orientadas a la adquisición de conocimientos para el desarrollo del TFG, ahondando en la preparación del proceso, métodos y técnicas a utilizar. Asignaturas que tienen como fin último, el aprendizaje transversal con el que demostrar, tanto en el desarrollo como la exposición del trabajo final, el saber adquirido. Dentro de las destrezas alcanzadas, han de demostrar las tareas conexas con la búsqueda de revisión bibliográfica, elaboración de la metodológica y la presentación, análisis e interpretación de resultados (relacionado con materias de Metodología de la investigación, Prácticas de investigación, Investigación Cualitativa e Investigación y diagnóstico).

Apto el TFG, realizan su defensa, en un tiempo máximo de 15 minutos, exponiendo los contenidos más importantes de su trabajo de forma metódica (relacionado con la materia de Habilidades sociales de la comunicación).

Como materiales básicos, fuera del Plan de Estudios de Grado de Trabajo Social y con el objeto de realizar adecuadamente el informe y las referencias del TFG, se enseñan:

“RefWorks” incluido en la asignatura del Taller de Investigación Social. El objetivo es su utilización como herramienta de búsqueda y gestión de referencias bibliográficas en línea, creando una base de datos personal. Instrumento informático disponible gratuitamente para toda la comunidad universitaria de la USC.

“Curso Cero” formación en paralelo del Plan de Estudios, dirigido a familiarizar al alumnado con la normativa APA. Recibe esta denominación por impartirse en el 1ºcutrimeste de 1º, abierto a todo el alumnado. Dada la constante actualización de la normativa APA, se ha elaborado un manual que es reformado

anualmente, disponible para toda la comunidad estudiantil y docente en la plataforma web de la EUTS.

Conclusiones

El alumnado que alcanza el último curso ha adquirido todos los conocimientos y destrezas para el desarrollo del TFG. La formación necesaria para una correcta realización y defensa del TFG y otros procesos investigador y académico, es impartida desde el inicio de la titulación con el “Curso Cero”, y de forma progresiva hasta la finalización de la carrera. El momento álgido del proceso formativo investigador se localiza en el segundo cuatrimestre de 3º, con la materia de Taller de Investigación social, a un año vista del TFG. La relevancia de la formación para la presentación de trabajos académicos y de TFG, llega al punto de que la EUTS ha promovido formación más allá del Plan de estudios en esta materia, como son el Curso Cero y Refworks.

Referencias

- Escuela Universitaria de Trabajo Social.(2009). *Memoria para la verificación de títulos oficiales. Grado en Trabajo Social. USC.* Recuperado de http://www.euts.es/eutsdata/Items/397/Files/MVT2017_TraballoSocialvixente.pdf
- Facal, T. (2018). *Guía docente de Metodología de la investigación social, 2018-2019. Grado en Trabajo Social.* Sin publicar. Santiago de Compostela: EUTS.
- Facal, T. (2018). *Guía docente de Trabajo Fin de Grado en Trabajo Social,2018-2019. Grado en Trabajo Social* [Sin publicar]. Santiago de Compostela: EUTS.
- Facal, T. y Puñal, M.E. (2018). *Guía docente de Investigación y diagnóstico en Trabajo Social, 2018-2019. Grado en Trabajo Social.* Sin publicar. Santiago de Compostela: EUTS.
- García, M. P. (2018). *Guía docente de Habilidades sociales de la Comunicación en T.S., 2018-2019. Grado en Trabajo Social.* Sin publicar. Santiago de Compostela: EUTS.
- García, M. P., Bascuas, X. y Rodríguez, L.M. (2018). *Guía docente del Taller de investigación social, 2018-2019. Grado en Trabajo Social.* Sin publicar. Santiago de Compostela: EUTS.

Rodríguez, L. M. (2018). *Guía docente de Investigación cualitativa en Trabajo Social, 2018-2019. Grado en Trabajo Social*. Sin publicar. Santiago de Compostela: EUTS.

EL DERECHO EN LOS TRABAJOS FIN DE GRADO EN TRABAJO SOCIAL

María Saavedra Gutiérrez

Universidad de Salamanca

Resumen

Durante los últimos años, los Trabajos de Fin de Grado (TFG) han emergido como una importante fuente de información e investigación en el campo académico del Trabajo Social. En esta comunicación se analiza la influencia del Derecho y las estrategias metodológicas empleadas por el alumnado del grado en Trabajo Social de la Universidad de Salamanca durante los años 2012-18. Se han estudiado un total de 781 trabajos. Como conclusiones principales podemos destacar la hegemonía de la metodología cuantitativa, la prevalencia de temáticas contextualizadas en el marco del Derecho, y en el ámbito del Derecho Público General como temática recurrente.

Palabras Clave: Trabajo fin de Grado, Derecho, Grado en Trabajo Social.

Abstract

The last years, the Final Degree Projects (TFG) have emerged as an important source of information and research in the academic field of Social Work. This paper analyzes the influence of Law and the methodological strategies employed by the students of the Social Work degree of the University of Salamanca during the years 2012-18. A total of 781 works have been studied. As main conclusions we can highlight the hegemony of the qualitative methodology, the prevalence of contextualized themes within the framework of Law, and in the field of General Public Law as a recurrent theme.

Keywords: Word end of Degree, Law, Degree in Social Work.

Introducción

El título de Grado en Trabajo Social comienza a impartirse en el curso 2009-10 en la Universidad de Salamanca, una vez superado el proceso de verificación, y sustituye al de Diplomado en Trabajo Social.

En febrero de 2012 comenzó a impartirse, la primera edición del Curso de Adaptación

al Grado en Trabajo Social, con el fin de que los Diplomados en Trabajo Social, titulados de la anterior ordenación, obtengan, tras superarlo, el título de Graduado en Trabajo Social (actualmente no se ofertan plazas para el citado curso de adaptación).

Entre las novedades incorporadas a las titulaciones de Grado, se encuentra la realización y defensa de un trabajo final en el que se acreditan los conocimientos y destrezas adquiridas a lo largo de la titulación. En esencia el TFG corresponde a un trabajo autónomo y personal que cada estudiante realizará bajo la orientación de un profesor. El trabajo permitirá al estudiante mostrar de forma integrada los contenidos formativos recibidos y las competencias adquiridas asociadas al título de Grado.

El TFG podrá adoptar alguna de las siguientes modalidades:

- a) Trabajo de investigación.
- b) Trabajo teórico y revisión bibliográfica.
- c) Proyecto de intervención y/o trabajos de sistematización profesional.

Método

El objetivo general pretende, por tanto, analizar las temáticas y opciones metodológicas desarrolladas en el Grado en Trabajo Social en el periodo que va del curso 2011-12 al 2017-18. Se emplea para ello una metodología cuantitativa basada en el uso de datos secundarios, utilizando como fuente los trabajos depositados en la Secretaría de la Facultad de Ciencias sociales durante el periodo indicado.

Durante los cuatro años en los que convivieron el grado y el curso de adaptación se defendieron 781, de los cuáles 259 corresponden al curso de adaptación al grado (2011-2015) y 522 al grado propiamente dicho (2012-2018). Analizaremos qué y cómo investigan los alumnos de Trabajo Social.

Examinaremos, por un lado, la modalidad más frecuente de TFG elegida por los alumnos del grado de trabajo social de Salamanca y por el otro, la presencia del derecho en los mismos.

Resultados

De la totalidad de los Trabajos realizados durante los años 2012-2018, la opción elegida mayoritariamente en un 44% por el alumnado es la modalidad c, correspondiente a la realización de un proyecto de intervención; en un 43% es la

modalidad b (Trabajo teórico y revisión bibliográfica) y en un 13% la modalidad c (proyecto de intervención). Quedando gráficamente de la siguiente manera (Figura 1):

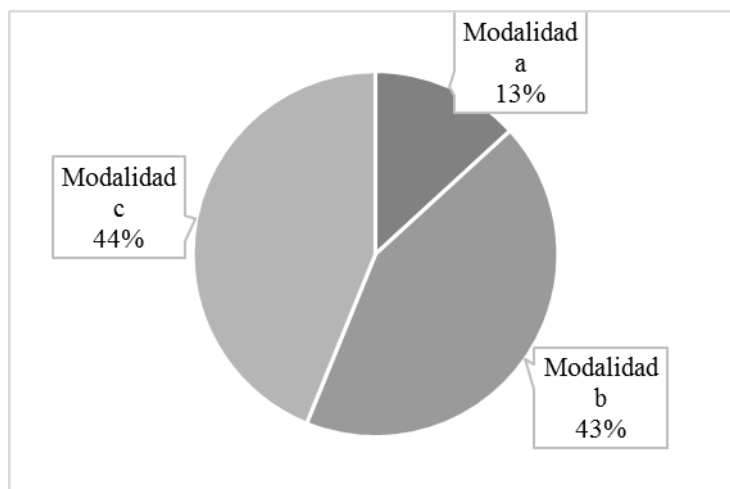


Figura 1. Modalidad TFG en Trabajo Social 2012-2018.

Fuente. Elaboración propia a partir de datos de la Secretaría de la Facultad de Ciencias Sociales de la USAL.

Si examinamos por un lado, los cursos de adaptación al grado y por el otro, los de grado propiamente dicho, con la finalidad de hacer el estudio lo más exhaustivo posible, el resultado obtenido es el siguiente: de la totalidad de los 259 trabajos presentados durante los años 2011-2015, 45 corresponden a la modalidad a; 96 a la b y 116 a la modalidad c; quedando expresados descriptivamente del siguiente forma (Figura 2):

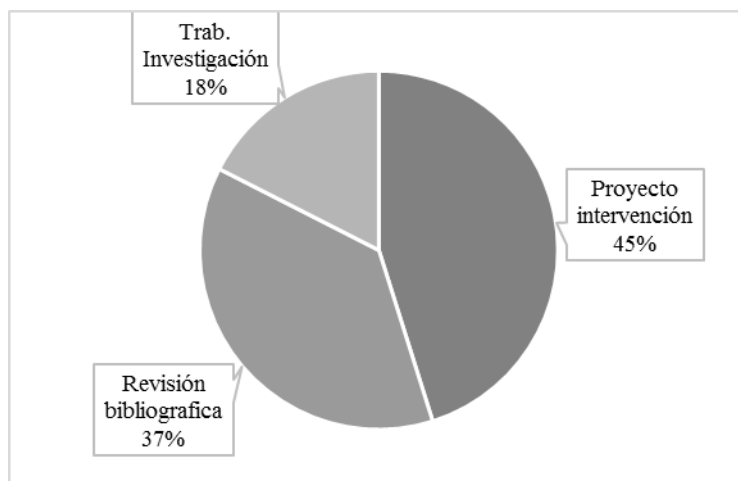


Figura 2. Modalidad de TFG cursos de adaptación al grado en Trabajo Social.

Fuente. Elaboración propia a partir de datos de la Secretaría de la Facultad de Ciencias Sociales de la USAL.

A continuación, revisamos los Trabajos realizados por año en cada una de las modalidades recogidas en la normativa específica del Título de Grado para la realización de los TFG: Modalidad a (Trabajo de investigación), Modalidad b (Trabajo teórico y revisión bibliográfica) y Modalidad c (proyecto de intervención) (Figura 3).

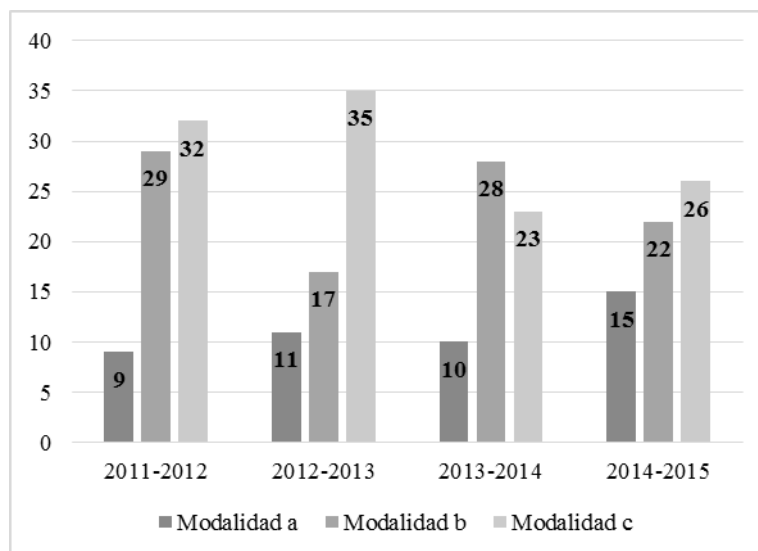


Figura 3. Cursos de adaptación al grado. Modalidad TFG por año

Fuente. Elaboración propia a partir de datos de la Secretaría de la Facultad de Ciencias Sociales de la USAL.

En el Grado de Trabajo Social durante los años 2013-2018, se presentaron 522 Trabajos, de los cuales, 58 pertenecen a la modalidad a; 239 a la modalidad b y 226 a la modalidad c, siendo la opción elegida mayoritariamente por los alumnos del grado la modalidad b (correspondiente con el trabajo teórico y revisión bibliográfica).

A diferencia de lo ocurrido con los alumnos del curso de adaptación para la obtención del Grado en Trabajo Social que optaron por la realización de un proyecto de intervención como la modalidad elegida por la mayoría (modalidad c) (Figura 4).

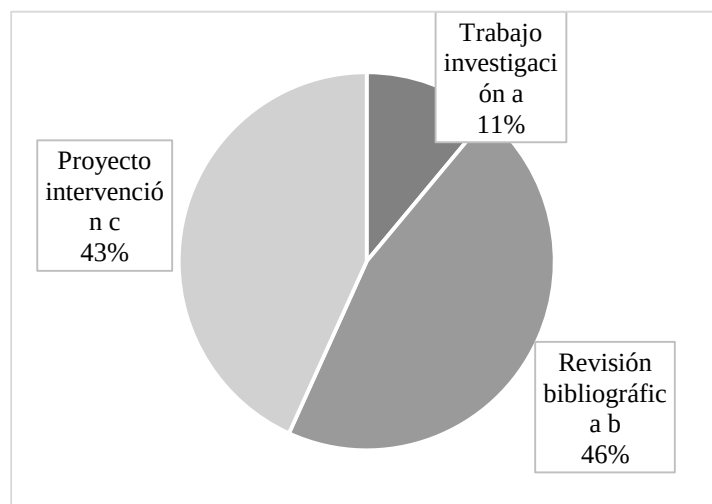


Figura 4. Modalidad TFG en el Grado en Trabajo Social.

Fuente. elaboración propia a partir de datos de la Secretaría de la Facultad de Ciencias Sociales de la USAL.

Seguidamente, examinamos las diferentes modalidades elegidas por los alumnos a la hora de realizar su trabajo de fin de grado mostrando año por año las preferencias del alumnado (Figura 5).

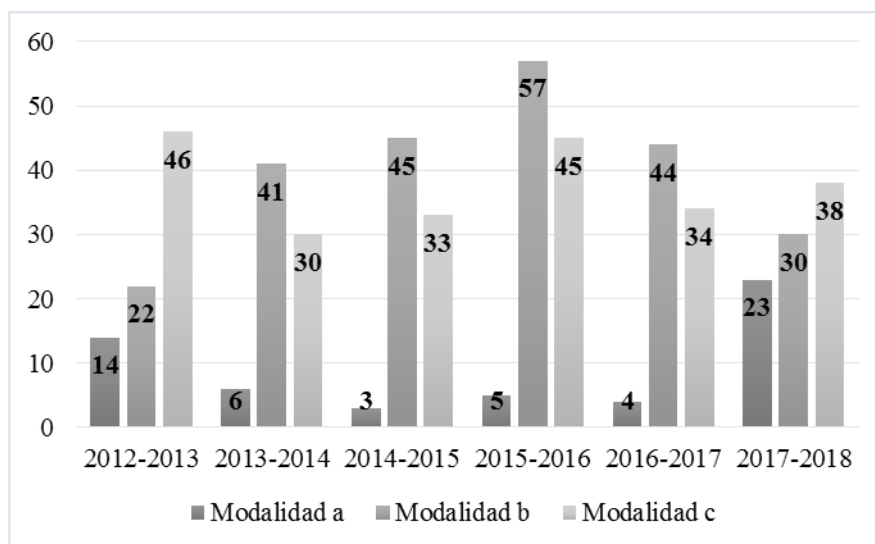


Figura 5. Modalidad TFG en el grado de Trabajo Social por año.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Secretaría de la Facultad de Ciencias Sociales de la USAL.

Hasta aquí hemos visto qué modalidad de TFG era la elegida por los alumnos del grado en Trabajo Social, a continuación vamos a ver qué influencia tiene el Derecho en ellos

Vamos a utilizar tres ítems: aquellos trabajos en los que no hay presencia alguna de normativa legal o jurídica o que su presencia es escasa/mínima (denominamos nada o poco), aquellos en los que se desarrolla el marco normativo o jurídico de la materia objeto de Trabajo (denominamos bastante) y en los que el trabajo se basa en algún ámbito del Derecho (mucho).

Siguiendo la línea establecida con la modalidad de los trabajos, de la totalidad de los mismos, durante los años 2012-2018: 406 no contienen referencia alguna a normativa legal o jurídica, 276 si tienen reflejo de la normativa legal-jurídica y 92 son trabajos realizados en alguna materia /rama concreta de Derecho. De manera descriptiva quedaría de la siguiente forma representado (Figura 6):

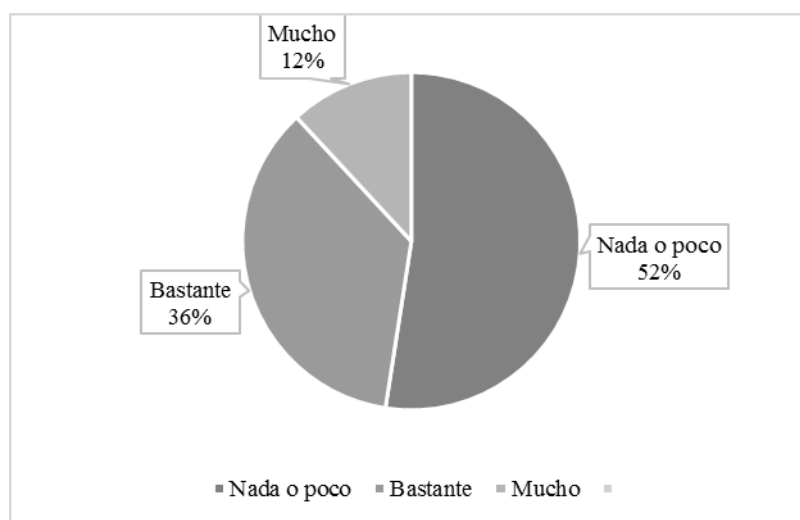


Figura 6. Contenido legal-jurídico de los TFGs en Trabajo Social 2012-2018.

Fuente. Elaboración propia a partir de datos de la Secretaría de la Facultad de Ciencias Sociales de la USAL

De los 259 trabajos presentados por los alumnos durante el período comprendido entre los años 2012 y 2015, 84 de ellos contenían normativa jurídica-legal (36%) bajo diferentes concepciones tales como: marco legal, marco legislativo, marco normativo, antecedentes, evolución y/o reformas legislativas, fundamentación jurídica, mecanismos jurídicos de protección, normativa supranacional y/o nacional, legislación significativa del tema (ver Figura 7)...

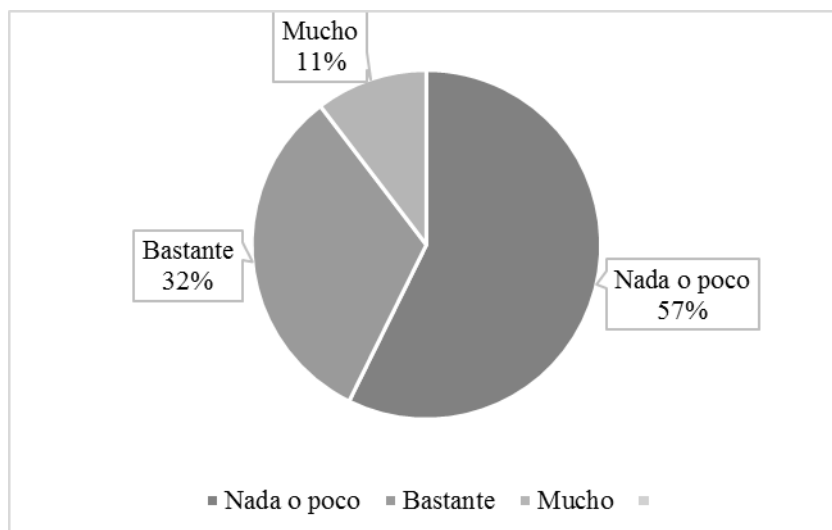


Figura 7. Derecho en los TFG Curso de adaptación al grado (2012-2015).

Fuente. Elaboración propia a partir de datos de la Secretaría de la Facultad de Ciencias Sociales de la USAL

Y un 12% (concretamente 27) se realizan sobre algún ámbito concreto del Derecho, destacamos entre los temas elegidos por los alumnos los siguientes:

- Procedimiento administrativo; el reglamento administrativo.
- Régimen jurídico de las prestaciones; prestaciones no contributivas de la seguridad social; evolución normativa del ordenamiento jurídico español en materia de viudedad y/orfandad; el sistema de protección de la seguridad social: pensiones.
- Sistema penitenciario español; permisos penitenciarios.
- Asesoramiento legal sobre la violencia de género.

A continuación, lo vemos representado gráficamente por año (curso académico) (Figura 8):

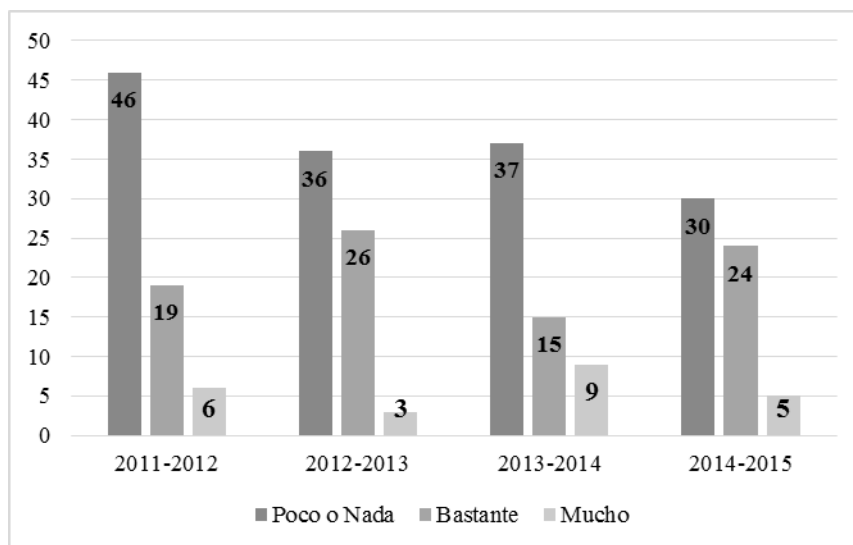


Figura 8. Derecho en los TFG curso de adaptación grado Trabajo Social por año.

Fuente. Elaboración propia a partir de datos de la Secretaría de la Facultad de Ciencias Sociales de la USAL

Durante el curso 2012-2013 se gradúa la primera promoción del Grado en Trabajo Social en Salamanca, desde estos años hasta el 2018 se presentan un total de 514 TFGs, de los cuáles 192 (37%) muestran en su contenido reflejo expreso en algún momento a la normativa legal vigente; marco normativo-institucional; al marco jurídico; reformas legislativas; análisis de la normativa internacional, nacional, autonómica y local de una determinada materia; marco legislativo; medidas legales; base legal... Y 65 (13%) Trabajos son realizados en algún ámbito concreto del Derecho (Figura 9).

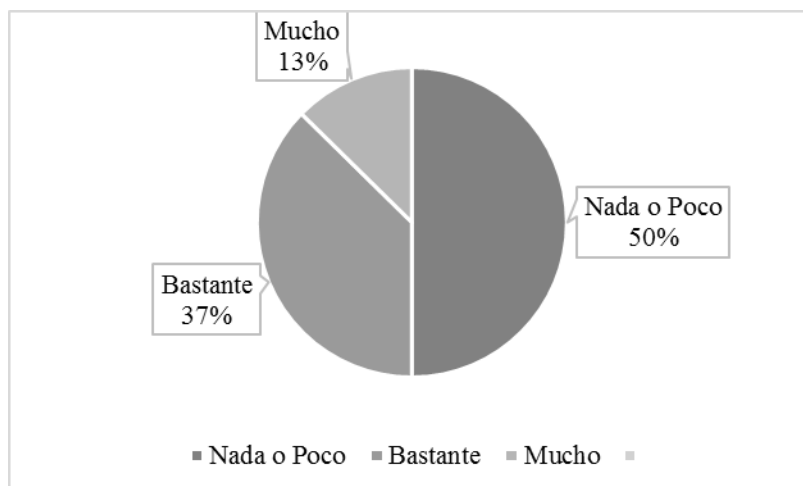


Figura 9. Derecho en los TFG grado Trabajo Social.

Fuente. Elaboración propia a partir de datos de la Secretaría de la Facultad de Ciencias Sociales de la USAL

Seguidamente procedemos a examinar año por año el influjo de la normativa jurídico-legal en los TFGs realizados por los alumnos de Grado de Trabajo Social en la Universidad de Salamanca durante los años 2013-2018 (Figura 10).

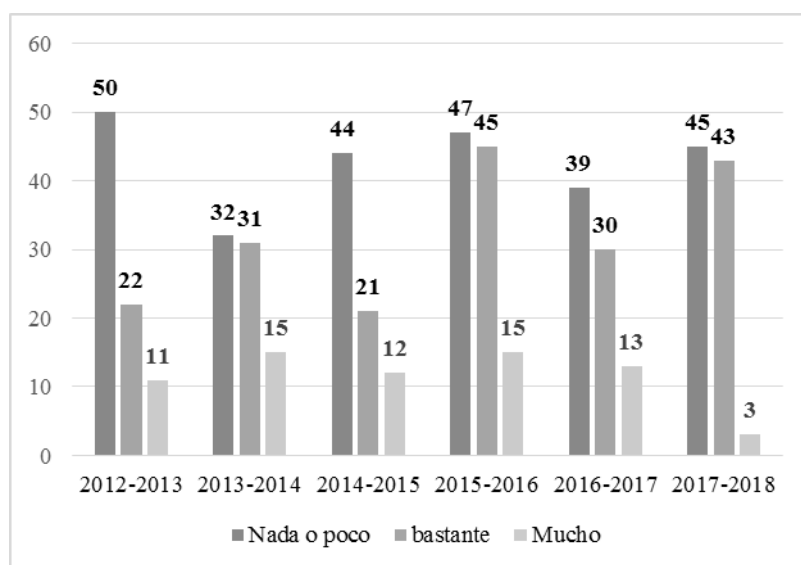


Figura 10. Derecho en los TFGs grado Trabajo Social por año.

Fuente. Elaboración propia a partir de datos de la Secretaría de la Facultad de Ciencias Sociales de la USAL.

Durante estos años los alumnos que eligieron como tema de su Trabajo algún ámbito del Derecho fueron un total de 65, optando por los siguientes:

- Sistema de la Seguridad Social: sistema de pensiones español, pensiones no contributivas, prestaciones por desempleo y pensiones de incapacidad permanente, incapacidad temporal.
- Sistema penitenciario: régimen penitenciario para las personas con discapacidad intelectual, reinserción socio-laboral para mujeres y/o extranjeros, ámbito penitenciario para personas con enfermedad mental, reeducación de los hombres con condena por delito contra la violencia de género, mediación penitenciaria.
- Delincuencia juvenil y Ley Orgánica de Responsabilidad del Menor, mediación penal juvenil, mediación familiar, Justicia restaurativa y mediación.
- Análisis legislativo de la protección a la infancia, marco jurídico de la infancia.
- Protección de las personas con discapacidad en el ámbito civil, incapacidad y tutela de las personas con discapacidad intelectual, la incapacitación judicial.
- Procedimiento administrativo, potestad reglamentaria administrativa.
- Revisión de la legislación española sobre el aborto.

Conclusiones

Los Trabajos de fin de Grado se han convertido en una fuente importante de información e investigación para y sobre el Trabajo Social. Tras el análisis realizado durante el período comprendido entre los años 2012-2018, podemos resaltar como principales conclusiones la hegemonía de la metodología cuantitativa, la prevalencia de temáticas contextualizadas en el marco del Derecho, y en concreto en el ámbito del Derecho Público General, destacando el derecho administrativo, el derecho penal y/o penitenciario y el derecho de la seguridad social, como temáticas recurrentes.

Referencias

Trabajos Fin de Grado en Trabajo Social depositados en la Secretaría de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Salamanca.

Normativa específica del Trabajo de Fin de Grado en el Grado de Trabajo Social de la Universidad de Salamanca (aprobada en la Junta de la Facultad de Ciencias Sociales en sesión de 1 de junio de 2017).

LITERACIA COSTERA E SOSTENIBILIDAD – DE LA COLABORACIÓN A LA ACCIÓN LOCAL

Sílvia Franco* y Veronica Albanese**

**Universidade NOVA de Lisboa, **Universidad de Granada*

Resumen

Antecedentes: Se presenta un trabajo en curso que tiene el objetivo de reflexionar sobre *literacia* costera y sostenibilidad ambiental de manera conjunta entre la academia y las comunidades locales. A nivel internacional urge abordar el tema de la sostenibilidad ambiental en la interacción entre ecosistema y hombre. **Método:** Desde el grupo de investigación de OLO- Observatorio de Literacia Oceánica se propone una estrecha colaboración de la comunidad académica con las comunidades locales para construir espacios para un diálogo emancipador entre el conocimiento local tradicional y el conocimiento técnico científico. **Resultados:** Esta colaboración enriquece la perspectiva sobre las problemáticas de sostenibilidad ambiental valorando la diversidad de puntos de vistas. **Conclusiones:** Así se proporciona empoderamiento comunitario a las comunidades locales brindándoles la posibilidad de participar en los procesos decisionales e institucionales que las conciernen.

Palabras clave: *literacia costera, gobernanza colaborativa, empoderamiento, sustentabilidad ambiental, comunidades locales.*

Abstract

Background: We present an ongoing work that aims to reflect on coastal literacy and environmental sustainability jointly between academia and local communities. At an international level, it is urgent to address the issue of environmental sustainability in the interaction between ecosystem and man. **Method:** From the research group of OLO- Oceanic Literacy Observatory, we propose as a methodology a close collaboration of the academic community with the local communities to build spaces for an emancipating dialogue between traditional local knowledge and technical scientific knowledge. **Results:** This collaboration enriches the perspective on the problems of environmental sustainability, valuing the diversity of points of view. **Conclusions:**

Therefore, community empowerment is provided to local communities, offering them the possibility of participating in the decision-making and institutional processes that concern them.

Keywords: Costal Literacy, collaborative governance, empowerment, environmental sustainability, local communities.

Introducción

La sostenibilidad ambiental es un tema central de debate en manifestaciones y reuniones a nivel mundial. Se percibe una creciente contaminación de los mares y zonas costeras, y esto empieza a afectarnos directa e indirectamente, en particular porque empezamos a ver las olas de plástico que invaden de forma avasalladora las playas de todo el mundo. Urge discutir y actuar sobre estas cuestiones, pero, para muchos –a nivel institucional como personal–, la prioridad sigue siendo la propia supervivencia.

La investigación que se presenta en este documento se realiza en el seno del Observatorio de Literacia Oceánica (OLO), un grupo de investigación constituido por académicos y miembros de comunidades locales, entre las cuales hay pescadores de la Costa de Caparica (Sur de Lisboa, Portugal) y comunidades de barrios desfavorecidos o ilegales, que desarrolla la línea de investigación *Governância e Literacia* del centro de investigación de MARE - Centro de Ciências do Mar e do Ambiente.

La problemática abordada cuestiona decisiones y normativas de organizaciones y políticas nacionales e internacionales que intentan regular equilibrios de sobrevivencia comunidad-ecosistema que se han formado a lo largo del tiempo, pero cuyas intervenciones fracasan porque, entre otras cosas, se basan en la globalización del conocimiento ignorando las peculiaridades de los entornos locales e invisibilizando las necesidades de las comunidades locales.

El trabajo presentado aquí se enmarca en los objetivos de OLO que consisten en la construcción de un conocimiento ecológico sistémico y complejo, entrelazando el conocimiento local de las comunidades costeras y en particular pesqueras y el conocimiento técnico de la académica para encontrar soluciones locales a problemáticas globales.

La idea abrir espacios de educación comunitaria donde se realice *literacia costera* que insistan en la reflexión compartida y que permitan a las comunidades

locales entrar en un proceso de empoderamiento a través de una participación activa y crítica en las decisiones que las conciernen.

Método

Literacia costera y sostenibilidad ambiental

La reflexión sobre la *literacia* costera en relación con la sostenibilidad ambiental es traída a la investigación. Consideramos el ambiente en sentido amplio y sistemático que abarca el ecosistema (unidades funcionales con componentes bióticos y abióticos en interacción) y el hombre, teniendo en cuenta que la sostenibilidad de ambos depende de las relaciones que establecen entre ellos (Stern, Young y Druckman, 1992; D'Ambrosio, 2002). Entonces se considera pertinente el desarrollo de la *literacia* oceánica y costera a través de la implementación de procesos colaborativos que promuevan el diálogo entre conocimiento local tradicional y conocimiento técnico científico (Vasconcelos y Silva, 2015). La implementación de mecanismos colaborativos trae para el diálogo diferentes perspectivas que permiten la convergencia y valorización tanto del capital natural como del capital intelectual local (Dumay, 2016), y tal diversidad es esencial para la sostenibilidad de los ecosistemas así como de las comunidades humanas.

Los modelos clásicos de gobernanza, que aquí entendemos como un enfoque top-down de valor semántico idéntico al gobierno, no responden a las necesidades actuales, por lo que se percibe la inminencia de un cambio de paradigmas. Para Aragão (2005), el término *gobernanza* surge de la necesidad de crear un neologismo, que introduzca una idea nueva, es decir, “una nueva respuesta a nuevas preocupaciones, una solución diferente a problemas especiales” (p. 107, traducción propia).

La relevancia de un enfoque colaborativo que valore y preserve valores y saberes tradicionales es incrementado por el elevado exponencial de la circulación de la información en la actual sociedad. De este proceso de información surge una creciente complejidad, que implica un mayor número de factores, especialidades, dinámicas e intervinientes para un proceso decisorio integrador y significativo (Vasconcelos, 2006), tanto a nivel de la sostenibilidad ambiental y de la sostenibilidad de las comunidades locales (Mesquita, 2014).

Resultados

De la colaboración...

La colaboración entre la comunidad académica y las comunidades costeras para la construcción de un conocimiento común sobre el mar y las zonas costeras sensible a los problemas ambientales se desarrolla a distintos niveles.

Se organizan diversos encuentros en distintos espacios. Queremos destacar la importancia del espacio elegido para cada encuentro porque este puede dinamizar y favorecer el diálogo como también en ocasiones inhibirlo. De aquí la importancia de que se mude el espacio de encuentro.

Por un lado se crea un espacio en la Costa de Caparica, la “Sala OLO Costa”, especialmente pensado para el encuentro con la comunidad pesquera, que se ubica en las cercanías de la zona donde habitan y trabajan los pescadores. Aquí se organizan inicialmente las reuniones mensuales del grupo de investigación de OLO en el seno del cual se discuten por ejemplo las necesidades de los pescadores, se reportan las interacciones entre los investigadores académicos y los investigadores de la comunidad local.

Por otro lado se invitan los pescadores y otros actores de las comunidades costeras a participar en eventos que se desarrollan en los espacios académicos. Algunas de las reuniones mensuales de OLO más recientes se desarrollan en la Facultad de Ciencias y Tecnología de la Universidad Nova de Lisboa, siempre contando con la participación de pescadores y agentes de las comunidades locales. Se invitan los pescadores a dar charlas y conferencias en espacios escolares y académicos, entre otros, invitándolos a participar como docentes en sesiones de másteres de investigación relacionados con temas de sostenibilidad ambiental que se realicen en la playa de la Costa de Caparica o en las aulas de la mencionada Facultad.

Asimismo se realizan encuentros personales entre los investigadores que desarrollan trabajos de máster, doctorado y postdoctorado con los pescadores que tienen lugar preferentemente en la playa de la Costa.

...a la acción

La colaboración descrita continúa y se disemina en congresos y conferencias del ámbito académico, siempre contando con la presencia activa de miembros de las

comunidades costeras. Por ejemplo mencionamos la No-conferencia “El mar que habita en sí” en el evento “Escola sem muros” organizadas por el Instituto Piaget de Almada o la participación en el 25 Jornadas Pedagógicas de Educação Ambiental (Mesquita, Albanese y Galinho, 2019; Mesquita et al., 2019).

Asimismo otros productos van tomando forma de informes científicos (Albanese y Galinho, 2018) pero son utilizados por los mismos pescadores como herramientas de empoderamiento comunitario frente a las autoridades o en otros entornos de divulgación como los centros escolares de la Costa.

Uno de los principales logros que se ha conseguido hasta ahora ha sido la modificación de las restricciones de acceso al mar en tiempos y espacios (Laporta, 2014) que impedían a los pescadores de realizar actividades de pesca en la zona del recién frente urbano (y turístico) de la Costa de Caparica en el verano.

Conclusiones

Este trabajo trae a la luz la reflexión sobre los procesos de toma de decisión y la forma en que las metodologías de *governancia* colaborativa, basadas en el diálogo entre conocimiento local tradicional y conocimiento técnico académico, con bases intercomunitarias, pueden tener impacto positivo en la sostenibilidad ambiental a través de la valorización del capital intelectual y, consecuentemente, del empoderamiento comunitario. Dado que los agentes locales participan en un proceso de planificación colaborativa en red (Castells, 2009) que potencia el valor de la diversidad, de la interdependencia y del diálogo emancipatorio (Booher e Innes, 2002) entre los distintos stakeholders involucrados.

Agradecimientos: Este trabajo ha sido financiado por la “Fundação para a Ciência e a Tecnologia” (FCT), a través del proyecto estratégico UID/MAR/04292/2019.

Referencias

Albanese, V., y Galinho, L. (2018). *3 seculos de estória, 3 seculos de trabalho, 3 seculos de escravidão*. Relatório de investigação post-doctoral no publicado. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.

- Aragão, A. (2005). A governância na Constituição Europeia: uma oportunidade perdida? In: *A Constituição Europeia*. Homenagem ao Doutor Francisco Lucas Pires (pp. 105-166). Coimbra: FDUC.
- Booher, D. E., e Innes, J. E. (2002). Network power in collaborative planning. *Journal of planning education and research*, 21(3), 221-236.
- Castells, M. (2009). *Comunicació i poder*. Barcelona: Editorial UOC.
- D'Ambrosio, U. (2002) *Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade*. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Dumay, J. (2016). A critical reflection on the future of intellectual capital: From reporting to disclosure. *Journal of Intellectual Capital*, 17(1), 168-184.
- Laporta, L. (2014). Direitos de acesso e o acesso aos direitos. En: M. Mesquita (Coord.). *Fronteiras Urbanas. Ensaio sobre a humanização do espaço* (pp. 101-110). Anonymage: Viseu.
- Mesquita, M. (2014). *Fronteiras Urbanas. Ensaio sobre a humanização do espaço*. Anonymage: Viseu.
- Mesquita, M., Albanese, V., y Galinho, L. (2019). *Literacia oceânica via a miscigenação intelectual*. Comunicação apresentada en las 25 Jornadas Pedagógicas de Educação Ambiental, 15-17 marzo, Lousada: Associação Portuguesa de Educação Ambiental (ASPEA).
- Mesquita, M., Pedro, M., Franco, S., Torres, M., Santos, M., y Moraes, M. (2019). *Observatório de Literacia Oceânica. Espaço trans-acadêmico, transdisciplinar e transcultural*. Poster presentado en las 25 Jornadas Pedagógicas de Educação Ambiental, 15-17 marzo, Lousada: Associação Portuguesa de Educação Ambiental (ASPEA).
- Stern, P. C., Young, O. R., y Druckman, D. (1992). *Global environmental change: Understanding the human dimensions*. Washington, DC: National Academy Press.
- Vasconcelos, L. T. (2006). O exercício da cidadania pela participação popular. In: Associação para a Gestão do Fórum Social Português (Coord.), *Um outro mundo é possível... mas não será fácil* (pp. 21-27). Lisboa: Edições Colibri.
- Vasconcelos, L., y Silva, F. (Eds). (2015). *Sustainability in the 21st century – The Power of Dialogue*. Lisboa: Cafilesa.

A EDUCAÇÃO FORMAL E A COMUNIDADE PISCATÓRIA DA COSTA DA CAPARICA. PRÁTICAS COLABORATIVAS PARA O FORTALECIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DE JOVENS-ADULTOS.

Mônica Mesquita, Daniel Oliveira e Marianne Moraes

Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Departamento de Ciências e Engenharia Ambiental – Centro MARE – Observatório de Literacia Oceânica.

Resumen

Antecedentes: *Partibridges* es una iniciativa liderada por cuatro universidades y asociaciones juveniles en cuatro países: Francia, Turquía, Portugal y Reino Unido. El objetivo general del proyecto es desarrollar una cooperación más estrecha entre la educación superior, los trabajadores jóvenes y los jóvenes con bajo nivel educativo. En Portugal participan Observatorio de Literacia Oceânica, vinculado con MARE Centre - polo Universidade NOVA de Lisboa, y ALA ALA-Asociación de Pesca Artesanal, Local e Costeira e de Apoio Social aos Pescadores. El enfoque del equipo portugués es establecer: (1) un vínculo con la educación formal - a través de un curso de maestría, organizado con la comunidad de pescadores de Costa da Caparica; (2) un vínculo con la educación informal - en actividades locales relacionadas con el arte de la pesca y la sostenibilidad, en colaboración con el grupo académico. **Método:** La metodología circular propuesta apoya la participación de los dos grupos a través de prácticas de colaboración - fundamentados en encuentros periódicos formales; desenvolvimiento colectivo de escrita, diseños e ejercicios cartográficos; e narrativas dialógicas informales, para fortalecer la participación de los adultos jóvenes en ambas comunidades. **Resultados:** Este trabajo comparte algunos resultados del equipo portugués en el proyecto Partibridges. **Conclusiones:** Se trata de un ejemplo de superación en las jerarquías intelectuales, contribuyendo a la deshumanización de los procesos educativos y de la justicia cognitiva.

Palabras clave: educación comunitaria ambiental; participación joven; prácticas colaborativas; diálogo tradicional-científico; justicia cognitiva.

Abstract

Background: *Partibridges* is an initiative led by four Universities and youth associations in four cities: France, Turkey, Portugal and UK. The general objective of this project is to develop closer cooperation between higher education, youth workers and young people with low educational background. In Portugal, it is represented by Ocean Literacy Observatory, linked at MARE Centre - pole Universidade NOVA de Lisboa, and ALA ALA – Associação de Pesca Artesanal, Local e Costeira e de Apoio Social aos Pescadores. The focus of Portuguese team is to establish: (1) a bond in the formal education - through a master course, with the fishing community of Costa da Caparica; (2) a bond in the informal education – on local activities linked with fishing art and sustainability, in collaboration with the academic group. **Method:** The circular methodology proposed support the involvement of the two groups through collaborative practices – based on formal periodic meetings; collective development of writing, designs and cartographic exercises; and informal dialogic narratives, to strengthen the participation of young adults on both communities. **Results:** This work shares some results of Portuguese team on *Partibridges project*. **Conclusions:** It is an example of overcoming in the intellectual hierarchies, contributing to the dehumanization of educational processes and of cognitive justice.

Keywords: Environmental communitarian education; youth participation; collaborative practices; traditional-scientific dialogue; cognitive justice

Introdução

Portugal é mar! O país tem uma ampla Zona Económica Exclusiva (ZEE). É a terceira maior ZEE da União Europeia e a 11^a do mundo. Neste sentido de sua importância com a zona costeira há a atuação do Observatório de Literacia Oceânica (2016), doravante denominado por OLO. O OLO está inserido no Departamento de Ciências e Engenharia do Ambiente (DCEA) da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), da Universidade NOVA de Lisboa (UNL) e trabalha junto com a Associação de Pesca Artesanal, Local e Costeira e de Apoio Social aos Pescadores (ALA-ALA) da Costa de Caparica. O OLO é um espaço trans-académico desenvolvido através de um movimento ascendente e transversal de cidadãos oriundos de diferentes grupos da sociedade, com grande diversidade intelectual, extremamente atentos ao movimento de

conurbação urbana que os cerca e previamente conectados via projetos nacionais e internacionais. Assume-se como uma nova postura transdisciplinar e transcultural dentro do campo da investigação na qual os membros das comunidades locais costeiras, para além da comunidade científica clássica, são participantes ativos críticos.

Dentre outros projetos que o OLO desenvolve destaca-se, aqui, o *Partibridges* – projeto europeu financiado pelo Programa ERASMUS+. O *Partibridges* (2018) tem como objetivo central desenvolver uma cooperação mais estreita entre o ensino superior, os jovens trabalhadores e os jovens com baixa escolaridade. Este processo promove a busca pelo diálogo e pela democratização dentro das universidades, gerando um ambiente participativo fora dela (Moraes, Godoy e Braga, 2014). Neste sentido, um dos produtos que o projeto propõe – Produto 1, o qual está em construção no momento, é o desenvolvimento de um Módulo de Mestrado relacionado com a participação social e cívica de jovens na Europa. O Produto 2 será a coprodução, por parte dos jovens envolvidos no projeto, de um documentário sobre o mesmo tema do produto 1. O *Partibridges* iniciou através de outro projeto europeu – o *Partispace*, que teve atuação de 2015 a 2018 envolvendo oito países: Alemanha, Bulgária, França, Inglaterra, Itália, Suécia, Suíça e Turquia. Três países: França, Inglaterra e Turquia, decidiram continuar a investigação no âmbito da participação jovem e convidaram Portugal para integrar esta iniciativa que é coordenada pela França, liderada pelas universidades dos respectivos países e associações de jovens de quatro cidades: *Rennes* (França), *Eskisehir* (Turquia), Lisboa (Portugal) e *Manchester* (Reino Unido).

Em Portugal, a equipa do *Partibridges* é representada pela UNL, com o envolvimento direto de alguns dos membros do OLO, e pela Associação ALA-ALA. Tal equipa atua no estabelecimento de um vínculo entre a educação formal e a educação informal e não-formal, representada pelos processos de aprendizagem dentro da comunidade piscatória da Costa de Caparica. O Produto 1 – construção de um módulo de mestrado, tem sido desenvolvido de forma colaborativa com diferentes intervenientes da zona costeira local e tem sido realizado no DCEA da FCT / UNL. A coconstrução deste módulo é realizada através de encontros (Tabela 1) que fomentam a participação tanto de membros das diferentes comunidades costeiras da Costa de Caparica, i.e. pescadores, residentes e técnicos locais, como de investigadores, professores, doutorandos, mestrandos e técnicos globais.

Tabela 1.

Encontros.

Encontros	Datas	Nº Participantes
Encontro 0	21/03/2019	16
Encontro 1	28/03/2019	17
Encontro 2	09/04/2019	13

Método

O processo metodológico da investigação está fundado na adoção de práticas participativas e colaborativas e em uma perspectiva cíclica e espiral, exigindo constante revisão e ajuste. O resgate e sistematização do saber local é parte essencial de um processo de autoconhecimento e reconhecimento do mundo-vivido – “aquele mundo de ambiguidades, comprometimentos e significados no qual estamos inextricavelmente envolvidos ... acentuado de contraste com o universo da ciência” (Relph, 1979, p.3).

Torna-se, assim, imprescindível a criação de espaços para a participação “da gente que sofre, necessita, sonha, demanda e aspira com respeito ao seu entorno e à sua quotidianidade.” (Aranibar, 1996)

As dinâmicas metodológicas eleitas têm contribuído para o nosso processo de reconhecimento enquanto grupo bem como na desconstrução do conhecimento científico como verdade única (Mesquita, 2017). Essa experiência espiral tem levado ao sentido dialógico de aprendizagem individual-coletivo e tem colaborado para a retificação da necessidade emergente de se aproximar cidadãos e comunidades da academia (Tabela 2).

Tabela 2.

Principais tópicos e reflexões dos encontros.

Encontros	Principais tópicos	Reflexões
Encontro 0	Apresentações individuais;	Quem eu sou? O que é
	Conversa sobre o <i>Partibridges</i> – o	participação para mim?
	que é!;	O que é o mar para mim?
	Metodologia Participativa – Lia	Diga três palavras que o mar
	Vasconcelos (Professora UNL);	representa para você?

Dinâmicas em Grupo.

O mar é usado para o que e por quem?

Encontro 1	Síntese do encontro anterior; Dinâmicas em Grupo: Mar é ... Palavras-chave: comunidades, recursos, políticas, ambiente e VIDA! Planeamento Costeiro – Lídio Galinho e Ricardo Gil (ALA-ALA); Dinâmicas de Corpo.	Quais são as comunidades da Costa de Caparica? O que são recursos e para que são utilizados? O que entendes por “Políticas Costeiras”? Qual o papel do “Ambiente” nas zonas costeiras? O que é pesca para você?
Encontro 2	Planeamento Espacial – Daniel Oliveira (Investigador OLO) Governância Costeira – Stella Maris Vallejo (Técnico Global – UNESCO); Dinâmicas em Grupo.	O que você entende por planeamento espacial?

Partilha de Experiência

Fundamentado na opção da equipe portuguesa de trabalhar de forma coletiva e com uma postura *bottom-up*, o processo de desenvolvimento do Produto 1, com intervenientes costeiros locais, tem gerado espaços complexos e sistémicos possíveis de desenvolver um terreno comum para o desenvolvimento crítico de diferentes saberes sobre um tema; sumariamente apresentado, na Tabela 3, enquanto visão geral das diversas ações. Recentemente, tal processo foi partilhado por dois investigadores e uma pescadora, todos jovens, num encontro científico que ocorre quinzenalmente no DCEA da FCT / UNL à comunidade académica. Tanto o retorno quanto a interação com os participantes foram importantes para impulsionar o objetivo central do *Partibridges* em Portugal – a participação jovem em torno da discussão de um problema local, bem

como o ato de descolonizar (Dilger, Lang e Filho, 2016) a universidade – a miscigenação de diferentes saberes em torno da resolução de um sintoma local.

Tabela 3.

Visão geral dos encontros.

Encontros	Visão Geral
Encontro 0	Reconhecimento em equipa e desconstrução do conhecimento científico como uma única verdade
Encontro 1	"Comunidade", "Recursos", "Ambiente", "Políticas" e "Planeamento Espacial" são temas considerados transversais à problemática
Encontro 2	Fortalecer a confiança, a criticidade e o sentimento de grupo, que estimula o diálogo, a participação e a inovação.

Ressalta-se que, no tocante à educação formal, a aproximação e o reconhecimento de outros saberes enquanto possíveis verdades constituem um real sustentáculo na construção de um modelo educativo mais democrático e de reafirmação e empoderamento das identidades culturais. A partir da perspetiva do conceito de Justiça Espacial, é importante que sejam criadas oportunidades de participação às comunidades invisibilizadas e fragilizadas, como é o caso da comunidade piscatória local, abrangida pela ação da ALA-ALA. A respeito dessa discussão, devem ser praticadas diferentes formas democráticas, para além das possibilidades de voto e escolhas de representantes governamentais. Deve haver um esforço por um sistema mais participativo, com formas mais alargadas e autênticas de participação. Assim, o OLO e o Projeto *Partibridges* atuam para que haja reflexos e resultados sociais mais justos e equitativos, aproximando das especificidades, contextos e conhecimentos comunitários, gerando oportunidade de participação a cada indivíduo, para que esse possa se explicitar e persuadir outros, e de se envolver naquilo que o envolve. Nesse sentido, deve-se entender cada cidadão, cada poder, como *stakeholder* legítimo do território, o qual e que deve ser reconhecido como peça fundamental no planeamento e na gestão espacial mais justos. Como refere David Schlosberg (2003):

“one must have recognition in order to have real participation; one must have real participation in order to get real equity; further equity would make more participation possible, which would bring further recognition, and so on.” (p. 96).

Financiamento: Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/MAR/04292/2019

Referências

- Aranibar, R. C. (1996). *El saber local. Metodologías y técnicas participativas*. La Paz: NOGUB-COSUDE.
- Dilger, G., Lang, M., e Filho, J. (2016) (Org.). *Descolonizar o Imaginário – Debates sobre pós-extrativismo e alternativas ao desenvolvimento*. 1ª edição. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo.
- Mesquita, M. (2017). Urban^{Boundaries}Space. Disturbing choices and the place of the critical research/researcher in the capitalist wile. Em: H. Straehler-Pohl, N. Bohlmann, e A. Pais (Eds.), *The disorder of mathematics education*. Challenging the sociopolitical dimension of research (pp.307–319). Switzerland: Springer.
- Moraes, I. M. P., Godoy, M. T. T., e Braga, V. S. (2014). *Planejamento estratégico participativo: proposta metodológica para as IFES*. Apresentação Oral em Encontro nacional de pesquisas em gestão, políticas e tecnologias de informação (ENGI 2014), 24-25 Novembro, Goiânia (Brasil), Universidade Federal de Goiás. Disponível em: https://engpti.fic.ufg.br/up/715/o/PLANEJAMENTO_ESTRAT%C3%89GICO_PARTICIPATIVO_-_pronto.pdf
- Observatório de Literacia Oceânica (2016). www.olomare.space
- Partibridges Project (2018). <https://partibridges.eu/>
- Relph, E. (1979). As bases fenomenológicas da Geografia. *Revista Geografia*, 4(7), 1-25.
- Schlosberg, D. (2003). The justice of environmental justice: reconciling equity, recognition, and participation in a political movement. Em: A. Light, e A. de-Shalit (Eds.), *Moral and Political Reasoning in Environmental Practice* (pp. 77-106). Cambridge: MIT Press.

LITERACY IN SCHOOLS: A VIRTUAL MUSEUM FOR THE DISSEMINATION OF THE CULTURAL HERITAGE OF FISHING COMMUNITIES

Marta Torres*, João Correia de Freitas**, Mônica Mesquita**

*Universidade Nova de Lisboa & Instituto Superior de Psicologia Aplicada;

**Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências e Tecnologia

Resumen

Introducción: Este proyecto se inserta en el *Observatorio de Literacia Oceánica* y tiene como participantes jóvenes estudiantes de la comunidad pesquera da Costa da Caparica, con el objetivo de comprender cómo se producen las interacciones entre el conocimiento formal e informal y mejorar el rendimiento de los estudiantes de las comunidades pesqueras en el contexto de la educación formal. **Método:** Utilizando la Etnografía crítica en un entorno educativo formal y tecnológicamente enriquecido y la metodología de investigación dicha *Design based Research*, se pretende encontrar formas que permitan a los estudiantes adquirir historias del pasado que sean significativas. **Resultados:** Se pretende desarrollar la co-construcción de un museo virtual sobre las artes de la pesca, basado en conceptos y contenidos de la historia, recurriendo a historias de vida, transmitidas oral y intergeneracionalmente en contexto familiar. **Conclusiones:** Fomentando la *literacia* histórica se espera cambiar la visión del mundo de estos jóvenes y convertirlos en agentes de cambio que difundan su patrimonio cultural a través de un entorno tecnológicamente enriquecido.

Palabras clave: Literacia histórica, conocimiento formal e informal, interculturalidad, museo virtual.

Abstract

Background: This project is inserted in the Observatory of Oceanic Literacy and has as participants young students from the fishing community of Costa da Caparica. Its aim is to understand how interactions between formal and informal knowledge occur to improve fishing communities student performance at school. **Method:** Using Critical Ethnography in a formal educational environment and technologically enriched and a research methodology said *Design based Research*, we intend to find ways that allow

students to acquire stories of their past that are meaningful. **Results:** It is intended to develop the co-construction of a virtual museum on the arts of fishing, based on concepts and contents of history, using life stories, transmitted orally and intergenerationally in a family context. **Conclusions:** Promoting the historical literacy is expected to change the vision of the world of these young people and turn them into agents of change that spread their cultural heritage through a technologically enriched environment.

Keywords: historical literacy, formal and informal knowledge, interculturality, virtual museum.

Introduction

The process of industrialization of the last two centuries implied a devaluation of the knowledge and crafts of artisanal production and its circumscription to minorities living in small peripheral areas. Young people from fishing communities suffer from the cultural and social devaluation that occurred in the communities to which they belong. In this context of the OLO project, already working with these communities, which outlined this research project, considering digital education as a vehicle for the promotion and appreciation of these communities, which are intended in a network, at the local, regional, national and international levels.

It is expected that the transformation of society occurs through the development of technological innovation, supported by digital education, as referred by Souza (2018) "digital education needs to maintain its primary and fundamental goal of transformation of the human being" (p. 64). In an educational context, this transformation must consider the cultural diversity of educational communities, so that the implementation of strategies reflects their needs and enables the teacher to provide "a strategic framework for selecting and implementing strategies to support specific learning" (Sharma & Hannafin, 2007, p. 28), through a specialized and structured orientation, promoting autonomy in students. In the context of fishing communities (and others) it is fundamental that the teacher, before anything else, understands the cultural context of the student, so that he can participate in the construction of knowledge, making it usable and meaningful.

This project intends that young people from the fishing communities located between the *Coast of Caparica* and *Fonte da Telha*, relate their practical and informal

knowledge with the formal knowledge they acquire in school, namely in the discipline of History, and that they develop a historical literacy that enables them to find ways to approach and acquire usable historical pasts, not fixed stories (Lee, 2016, p. 108). Thus, making it possible for students to acquire historical knowledge about fishing activities and the exploitation of marine resources and relate it to the informal knowledge that they acquired in their communities is to enable them to have a historical, contextualized reading that has repercussions over time present and everyday life of fishing communities. Acquiring this awareness and understanding the relevance of the past to the present allows students to make choices that are transformative both for them and their community. It is to empower them, to consider themselves not only as research objects but also as transforming agents, in a process of active participation and intervention in the realities they collaborate to construct. To develop a historical literacy is to give meaning to the past in the actions of the present. Access to a digital education should promote students' autonomy, belonging and responsibility in the construction of knowledge. It was within this scope – the dissemination of the heritage of fishing communities, that the project for the construction of the online museum was outlined.

Method

The methodology of work to be developed is based on a qualitative empirical study, based on critical ethnography, relating to the student populations coming from coastal fishing communities. The construction of the digital platform and the construction and application of instruments, resulting in the construction of the virtual museum, will use the methodology *Design-based Research*.

Critical ethnography made its appearance in a context of a deeply changing society (Creswell, 2011). Its analysis focuses in disadvantaged and marginalized groups and, in this particular case, its methodological approach makes it possible to highlight the main issues concerning the school population of disadvantaged coastal communities. As Thomas (1993) mentions: “critical ethnography is conventional ethnography with a political purpose” (p. 4). Bases itself on the intervention that can be accomplished in invisible communities and collaborates to emancipate them towards policies that disadvantage them, marginalize them and do not evidence the role that they have in the enlarged community. Mesquita (2014) explores this methodology in the face of the

intrinsic intellectual invisibility of these communities. Critical ethnography allows, in school context and with certain groups of young students, “empowering people by giving them more authority, challenging the *status quo*” (Creswell, 2011, p.467).

The ethnographic study to be delineated in this project is a critical study because the researcher focuses her attention on young students from fishing communities, peripheral to urban areas, in order to understand the interactions that are established in the knowledge transmission process local and cultural preservation in a formal educational environment, making it possible, with such a methodological choice, to perceive the relations of power and authority intrinsic to these interactions, taking into account the new role of young people in this research. In fact, the subtlety of this study is centred in the possibility of such students being researchers of their own practices, as well as of their socioeconomic and cultural relations with the society that surrounds them (Mesquita, 2017). The methodology and techniques to be developed imply the histories of life of the actors.

To support the conceptualization and application of the instruments, the methodology of Design-based Research (DbR), is of an exploratory nature and its potential has been recognized in the context of doctoral studies (Herrington, McKenney, Reeves, & Oliver, 2007). Anderson and Shattuck (2012) advocate this methodology, characterizing it as situated in real educational contexts. It focuses on the design and testing of meaningful interventions, enabling mixed methods and involving multiple iterations, as well as the collaborative partnership of researchers and participants, taking into account the evolution of the principles on which the design of investigations is based, which are in line with this proposal. In the construction of the virtual museum, it is crucial that this methodology allows researchers to systematically review the initial plan outlined along with the participants, as well as the implementation in the field and the improvement of the instruments to be applied. We emphasize the idea that it implies collaboration between researchers, participants, and local practices. Allows combining several methods and approaches through interviews, surveys, comparative analysis, and others. In this way, it facilitates the understanding of inconsistencies that arise between theorization in technologically enriched educational environments and their application in practice. It is intended that the instruments to be applied may be replicated or adapted

in other cultural realities of other fishing communities that exist throughout the country, both on the coast and inland.

Expected Results

The construction of the virtual museum is desired as a final product, as an alternative and complement to the formal curriculum. The factors that influence the design and the design of the instruments as well as the creation of the museum have to be evidenced: perspective of the participants, their experience and school culture. It is essential that all participants participate in the project, engaging in their development and construction as collaborators and builders. Wang e Hannifin (2005) clarify that “all participants are immersed in the setting and work as collaborators or co-constructors of the design. (...) designers consultants (...). Thus, neither adopt their clients’ values nor impose their own, acting instead as facilitators” (p. 17). Collaboration is the key. Access to digital technologies will enable the dissemination and appreciation of these technologies for the preservation of their historical and cultural heritage through the construction of a virtual museum *online*.

Conclusions

Promoting the historical literacy, in the school context, is allowing students to acquire a usable understanding of the past in their daily lives. Valuing the informal knowledge of these young people from fishing communities, can promote a better performance at school, autonomy and responsibility to build a society that promotes oceanic sustainability. Historical literacy is expected to change the vision of the world of these young people and turn them into agents of change that spread their cultural heritage through a technologically enriched environment.

References

- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25. doi:10.3102/0013189X11428813
- Creswell, J. W. (2011). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.

- Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, 60, 107-146.
- Herrington, J., McKenney, S., Reeves, T., & Oliver, R. (2007). Design-based research and doctoral students: Guidelines for preparing a dissertation proposal. In: C. Montgomerie & J. Seale (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (pp. 4089-4097). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Mesquita, M. (2014). Fronteiras urbanas. sobre a humanização do espaço. En: M. Mesquita (Org.), *Fronteiras urbanas: Ensaio sobre a humanização do espaço*, (pp. 19-33). Anonymage: Viseu.
- Mesquita, M. (2017). Urban^{Boundaries}Space. Disturbing choices and the place of the critical research/researcher in the capitalist wile. In: H. Straehler-Pohl, N. Bohlmann, & A. Pais, (Eds), *The disorder of mathematics education. Challenging the Sociopolitical Dimension of Research* (pp. 307-319). Switzerland: Springer.
- Sharma, P., & Hannafin, M. (2007). Scaffolding in technology-enhanced learning environments. *Interactive Learning Environments*, 15(1), 27–46. doi:10.1080/10494820600996972.
- Souza, M. (2018). Digital education: the basis for the construction of digital citizenship. *Debater a Europa*, 19, 57–67. doi:10.14195/1647-6336_19_5
- Thomas, J. (1993). *Doing critical ethnography*. London: SAGE Publications.
- Wang, F., & Hannafin, M. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5–23. doi: 10.1007/BF0250468

EL PROYECTO DE SERVICIO DE ESCRITURA ACADÉMICA (SEA) EN LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

María Teresa Mateo Girona

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Antecedentes: El presente trabajo muestra los beneficios que aporta un servicio de escritura en una facultad universitaria, como es el caso del proyecto de Servicio de Escritura Académica (SEA) en la Facultad de Educación de la UCM. **Método:** Se realizó un asesoramiento a los estudiantes basado en la concepción de la escritura como un proceso, además de atender a la estructura y a las normas de textualidad propias de los distintos géneros académicos, requeridos en diferentes asignaturas del currículo. **Resultados:** Entre los resultados más significativos se obtuvo la conceptualización de que los estudiantes asumen de la escritura como un proceso de manera mayoritaria, pero aún cerca de la mitad la conceptualizan como un producto. **Conclusiones:** Como conclusión del proyecto, se puede destacar la alta demanda del servicio, ante la cual apenas se cuentan con recursos para poder abastecerla convenientemente.

Palabras clave: escritura académica, servicio de escritura, tutorías, autopercepción competencial, concepciones de escritura.

Abstract

Background: This project shows the benefits of a writing service at university, as it is the case of the Academic Writing Service (SEA) in the Faculty of Education of the UCM. **Method:** Students were helped based on a model that considers process in the teaching of writing, in addition to attending to the textual structure and norms of the different academic genres required in different subjects of the curriculum. **Results:** Among the most significant results was the conceptualization that students assumed writing as a process, but even close to half conceptualized it as a product. **Conclusions:** As a conclusion of the project, it is possible to highlight the high demand of this service, although there are hardly any resources to be able to supply it properly.

Keywords: Academic Writing, Writing Service, tutorials, self-perceived Competencies, Conceptions of Writing

Introducción

Desde los años 90, las universidades en Latinoamérica desarrollan intervenciones en la enseñanza de la escritura similares a las que se llevan a cabo en los Estados Unidos. En concreto, ha habido un gran interés por observar el funcionamiento de los centros de escritura y tratar de explorar cómo se lleva a cabo su implantación en las universidades de América Latina (Castelló, 2014). Las universidades en España se han mantenido al margen de este tipo de iniciativas, a pesar del aumento de investigaciones acerca de la escritura académica.

El grupo Didactext, en la facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, impulsó un modelo de centro de escritura que comparte la visión de los centros de escritura del modelo norteamericano. Se denominó proyecto SEA (Servicio de Escritura Académica). En el presente capítulo se da cuenta del desarrollo del mismo, así como de hallazgos a los que se llegó durante su aplicación. Su puesta en marcha supuso, además de la oferta de asesoramiento a los estudiantes, la realización de una investigación con la finalidad de mejorar este servicio para los propios estudiantes. De esta manera, el grupo mantuvo el interés por detectar cuáles eran las demandas académicas de escritura desde los distintos departamentos de la facultad de Educación. Toda la información recabada durante las sesiones llevadas a cabo con los estudiantes que acudieron a este servicio fueron la base para nuevas investigaciones, cuyo objetivo siempre ha sido tratar de mejorar la formación inicial en escritura del profesorado en dicha facultad.

En este sentido, es importante que la puesta en funcionamiento del servicio se ha tratado de realizar en estrecha relación con la continua investigación. Como muestra de ello, se puede ver la participación del grupo en II Seminario Internacional *Los centros de escritura en las universidades españolas*, celebrado en el Centro de Escritura de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, en el cual se reflexionó acerca de los centros de escritura en las universidades en España y se planteó la necesidad de crear una Red de Centros de escritura de las

universidades españolas, lo cual supondría un avance en la práctica para introducir estas nuevas formas de concebir la escritura académica en el marco de la enseñanza superior.

Objetivos del proyecto

El origen del proyecto se basa en la observación de los contextos educativos de producción de la escritura, con el fin de intervenir en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y así poder contribuir a mejorar las prácticas de escritura de los estudiantes.

Con este objetivo, surgió la necesidad de diseñar y poner en funcionamiento un Servicio de Escritura Académica (SEA) en la Facultad de Educación –Centro de Formación del Profesorado- de la Universidad Complutense de Madrid, como un recurso para asesorar a los futuros maestros e investigadores en el proceso de elaboración de los trabajos escritos demandados en las diferentes asignaturas del currículo.

Para ello, se insiste en los procesos de escritura, pues, como se concibe desde su origen en los Estados Unidos, los centros de escritura deben ser lugares en los que se atiende al estudiante, no a sus trabajos; es decir, se busca transformar al escribiente, en lugar de transformar su texto escrito. Por tanto, se debe atender las carencias del sujeto como escritor dentro de una cultura académica, en lugar de corregir sus textos posiblemente llenos de faltas ortográficas (Haring-Smith, 1985; North, 2011; García-Arroyo y Quintana, 2012).

Entre los objetivos del proyecto, destacan (Agosto-Riera y Mateo Girona, 2015, p. 645-646):

- Asesorar a estudiantes en la redacción y edición de trabajos y documentos académicos.
- Hacer conscientes a los usuarios de que la escritura no solo es solo un producto, sino más bien un proceso, que conduce a un producto final: el texto.
- Favorecer el aprendizaje de diversos géneros académicos profesionales.
- Proporcionar una formación de tipo profesional, en el marco de la formación del profesorado, que permita adquirir modelos de escritura replicables en las aulas.
- Incorporar las TIC en la mejora de los procesos de producción de textos.
- Fortalecer la consciencia de los beneficios de la escritura.

- Ofrecer un modelo extrapolable que pueda dar respuesta a la demanda existente en este campo en otras facultades.
- Inventariar las demandas académicas de escritura para futuras investigaciones.

Método

El asesoramiento del SEA a los estudiantes de la Facultad de Educación –Centro de Formación del Profesorado- se implementó de la siguiente manera (Agosto-Riera, 2013):

-se informó a los estudiantes de la existencia del SEA y de los objetivos que el mismo pretende, a través de los cauces de información habituales que posee la Facultad, como carteleras, etc.

-los estudiantes podían solicitar una cita para una primera sesión de trabajo de 30 minutos. Cada cita se atendió de forma individual. Se comenzaba con un cuestionario, y se trabajaban aspectos del proceso de la escritura de sus borradores.

-al finalizar cada consulta de asesoramiento, se dejaba constancia en una hoja de registro de la ayuda solicitada. Al mismo tiempo, se especifican los intereses, las dificultades, los logros, los problemas más destacados, las medidas que se han de tomar en el futuro, etc.

El SEA, en un curso académico, como se puede ver en la Figura 1, recibió 51 alumnos de Grado, Máster y Doctorado de la Facultad de Educación.

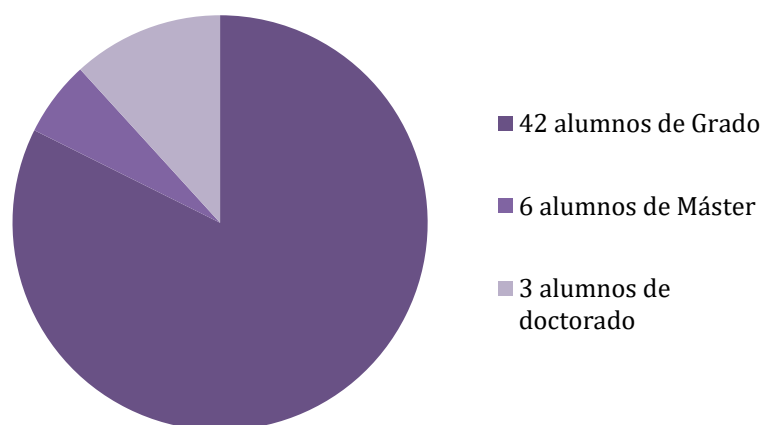


Figura 1. Consultas SEA

Para poder continuar investigando y mejorando el servicio se realizaron los siguientes informes. La Figura 2 recoge una muestra del comienzo del cuestionario del instructor (en este caso la becaria con la que contaba el departamento).




UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACION
Centro de Formación del Profesorado
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

**SERVICIO DE ESCRITURA ACADÉMICA (SEA)
CITA DE ASESORAMIENTO
INFORME DEL/ LA INSTRUCTOR/A**

Nombre del/ la estudiante:
Grado:
Curso:
Profesor/a:

ANTES DE INICIAR LA CITA

1. Ayuda que solicita. (Detállense los aspectos de su interés que declara).

2. Concepción de la escritura que refleja

- ☐ Predominantemente formal (Normas sintácticas, ortográficas, caligrafía, etc.)
- ☐ Predominantemente funcional (Uso de la lengua, contexto de producción, etc.)

Figura 2. Informe Instructor/a

También del informe del estudiante se recoge el comienzo, en la Figura 3. Las preguntas que pueden verse en ambos informes van a ser comentadas en el siguiente apartado.




**SERVICIO DE ESCRITURA ACADÉMICA (SEA)
CITA DE ASESORAMIENTO
INFORME DEL/ LA ESTUDIANTE**

Nombre del/ la estudiante:
Grado:
Curso:
Primera cita. Segunda cita. Tercera cita. Otra. (Subráyese lo que proceda)
Fecha:

ANTES DE INICIAR LA CITA

1. ¿Cómo se ha enterado de la existencia del Servicio de Escritura Académica?¹

- ☐ Por profesores.
- ☐ Por compañeros
- ☐ Por otros cauces. ¿Cuáles?

(Señálese lo que proceda)

2. Motivos por los que acude a la cita. (Detállense las causas por las que se acude a la cita.)

Figura 3. Informe Estudiante

Resultados

A lo largo de las sesiones se han ido recopilando las dudas que los alumnos realizaban. Todas ellas han quedado reflejadas por escrito en los informes de los

instructores y de los estudiantes. A continuación, se muestran los datos más relevantes de cada uno de los informes.

En la Figura 4, se obtienen categorías acerca de los motivos por los que los estudiantes declararon que acudían a la cita. La demanda mayor que se puede contemplar es la necesidad de recibir una ayuda extracurricular para la redacción de sus TFG y TFM.

Para que...	Nº
Me lo revisen	1
Me ayuden a estructurar las ideas	1
No sé redactar correctamente	2
Me ayuden y asesoren respecto a saber escribir correctamente	8
Mejorar mi texto, darle mayor claridad	1
Recibir información sobre cómo elaborar textos, pautas a seguir	3
Me sirva para una Unidad Didáctica, un trabajo, la tesis, el TFM...	25
Conocer qué es el SEA que ofrece la Universidad	3
Mejorar mi expresión escrita en ámbito académico y laboral	9
Recomendación de mi profesora	6
Mejorar las citas	2
Mejorar español	2

Figura 3. Motivos para acudir cita SEA

Como se puede ver en la Figura 5, los estudiantes que llegaban a recibir el servicio traían concepciones funcionales (en las que predomina un estudio de la lengua en su contexto) frente a los que venían con una idea formal de la lengua (relacionadas con las normas sintácticas, ortográficas, etc.). Este aspecto es importante para la formación inicial del profesorado, puesto que su manera de enseñar a escribir dependerá de las concepciones previas de la lengua que posea.

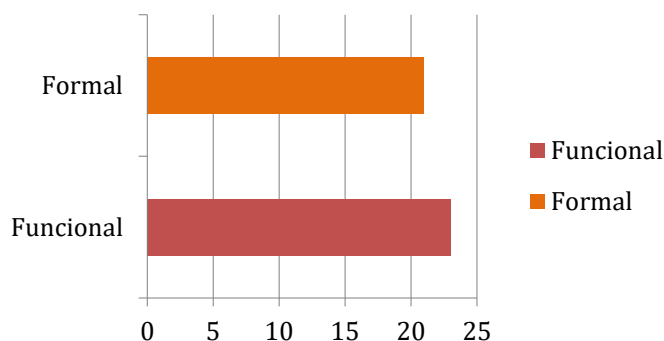


Figura 5. Concepciones escritura estudiantes

Conclusiones

Para terminar, se quiere insistir en la necesidad de recursos como este en las universidades. Si se crean estos espacios de manera institucional, se puede contar con recursos para hacer realidad acciones tales, como:

1. Crear una base de datos con recursos online tanto para hablantes del español como segunda lengua.
2. Realizar un inventario de los géneros académicos que se solicitan en la Facultad.
3. Actualizar la formación acerca de los mecanismos de cita y de referencia para evitar el plagio.
4. Facilitar el trabajo de los tutores de TFG y de TFM, así como de otros tantos trabajos escritos en la Facultad.

Con la visibilización de este proyecto, se aporta una muestra de la acción realizada por el grupo Didactext para la mejorar de la formación inicial del profesorado en la facultad de Educación, con la pretensión de poder afianzar dicho proyecto en años sucesivos.

Referencias

- Agosto-Riera, S.E. (2013). El servicio de escritura académica, un recurso para enseñar a escribir a los futuros profesionales, en *Hispanismos del mundo: diálogos y debates en (y desde) el Sur* (Actas del XVIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas). Universidad de Buenos Aires, Argentina, julio de 2013.
- Agosto-Riera, S.E. y Mateo-Girona, M.T. (2015). Teaching academic writing at Spanish universities: analysis of relevant experiences and practices/La enseñanza de la escritura académica en la universidad española. Análisis de experiencias y prácticas relevantes. *Cultura y Educación*, 27(3), 629-648.doi:10.1080/11356405.2015.107235

- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19, 346-365. doi:10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13
- García-Arroyo, M. y Quintana, H. (2012). The ups and downs of the Interdisciplinary Writing Center of Inter American University of Puerto Rico, Metropolitan Campus. En C. Thaiss y P. Carlino (Ed.), *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places*. West Lafayette, IN: Parlor Press.
- Haring-Smith, T. (1985). *A guide to writing programs: Writing centers, writing across the curriculum, and peer tutoring programs*. Glenview: Scott-Foresman.
- North, S. (2011). The idea of a writing center. En C. Murphy y S. Sherwood, (Eds.), *St. Martin's sourcebook for writing tutors*, 4th ed. Boston, MA: Bedford.

INICIATIVAS DE ESCRITURA ACADÉMICA EN DOS UNIVERSIDADES VALENCIANAS

Elia Saneleuterio* y Rocío López-García-Torres**

**Universitat de València; **Universidad CEU Cardenal Herrera*

Resumen

Antecedentes: La convergencia con el EEES implica la necesidad para todo el alumnado universitario de elaborar un trabajo final de grado como requisito para obtener el título cursado. **Método:** Esta aportación analiza la atención pedagógica de la escritura académica en la formación docente en la Comunidad Valenciana, contrastando —con métodos cualitativos— el caso de dos universidades de diferente naturaleza. Por un lado, la Universitat de València, la institución de educación superior más antigua en el territorio, con más de cinco siglos de antigüedad, y también la que alberga mayor tradición en la formación de maestros y maestras. Por otro, la Universidad CEU Cardenal Herrera, de titularidad privada, y una de las más recientes en ofrecer estudios de Magisterio, exactamente desde el curso 2010-2011, ya con el plan Bolonia. **Resultados:** El análisis de sus iniciativas muestra la preocupación de ambas instituciones por adaptarse a las exigencias del EEES, extrae las características más relevantes y compara los resultados en atención a variables relacionadas con el tipo de formación ofrecida. **Conclusiones:** Todo ello nos lleva a concluir, como lacra principal, la ausencia en ambas de un centro de escritura, aunque sí presentan otros rasgos que favorecen la alfabetización académica, como la apuesta por la formación docente y la facilitación de guías para el alumnado.

Palabras clave: escritura, alfabetización académica, EEES, análisis comparativo

Abstract

Background: The convergence with the EHEA implies the need for all university students to overcome a final academic work as a requirement to obtain the completed degree. **Method:** This contribution analyses the pedagogical attention to academic writing through teacher training in the Valencian Community, contrasting—with qualitative methods—the case of two different universities. On the one hand, the

Universitat de València, the oldest higher education institution in the territory, more than five centuries old, and also the one with the greatest tradition in the training of teachers. On the other hand, the CEU Cardenal Herrera University, privately owned, and one of the most recent in offering undergraduate teaching studies, exactly since the 2010-2011 academic year (with Bologna Plan). **Results:** The analysis of their initiatives shows the concern to adapt to the requirements of the EHEA by both institutions, extracts the most relevant features and compares the results in response to variables related to the type of training offered. **Conclusions:** All this leads us to conclude, as common main lack, the absence of a writing centre, although both do have other features that favor academic literacy, such as the commitment to teacher training and the provision of guides for students.

Keywords: Writing, academic literacy, EHEA, comparative analysis.

Introducción

La implantación generalizada de la nueva ordenación académica en las universidades españolas a partir de 2010, como consecuencia de la convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), exigió entre sus novedades estructurales el hecho de que todos los alumnos y alumnas debieran superar un trabajo final, de importante envergadura, como requisito para obtener el título universitario cursado. Este hecho implicó la necesidad de formar al alumnado para afrontarlo, pues no podía darse por hecho que cualquier estudiante pregraduado tuviera *per se* adquiridas las competencias pertinentes para ello. El cambio implicó un reajuste importante, especialmente si tenemos en cuenta que con los planes antiguos era perfectamente posible pasar por la universidad española y llegar a licenciarse sin haber redactado nunca un trabajo académico. E incluso sin haber redactado ni un informe o examen a lo largo de la carrera, pues las asignaturas habitualmente se calificaban dependiendo de un único instrumento de evaluación, que frecuentemente podía ser un examen oral o de tipo test.

Muchos son los estudios que en este tiempo se han propuesto analizar cómo y hasta qué punto las universidades han asumido la necesidad de ofrecer formación explícita en alfabetización académica. La investigación de Núñez-Cortés (2013), por ejemplo, acota el campo de estudio en la educación superior iberoamericana, y aun así

sus resultados son diversos y dispares, si bien sí se detecta una tendencia a incorporar buenas prácticas que cuentan con gran tradición en el ámbito anglosajón, como son la creación de centros de escritura académica (CEA) o iniciativas inspiradas en el Writing Across de Curriculum (Carlino, 2005).

En este contexto, el objetivo de esta breve aportación es analizar la evolución de la atención pedagógica de la escritura académica (EA) que hubo de atender la formación docente universitaria en la Comunidad Valenciana desde la implantación de los nuevos grados.

Método

La presente aportación recoge la experiencia en enseñanza de la EA en la formación del profesorado de Infantil y Primaria en la Comunidad Valenciana, contrastando el caso de dos universidades valencianas. Consideramos que la elección de la muestra es pertinente por varios motivos: en primer lugar, porque las investigadoras conocemos ambas universidades y hemos participado en parte del diseño formativo de los futuros maestros y maestras que allí estudian; y, en segundo lugar, porque se trata de universidades de naturaleza muy diferente. En efecto, una es la Universitat de València (UV), la institución de educación superior más antigua en el territorio, con más de cinco siglos de antigüedad, y también la que alberga mayor tradición en la formación docente. Por otro, la Universidad CEU Cardenal Herrera (UCH-CEU), de titularidad privada, y una de las más recientes en ofrecer estudios de Magisterio, exactamente desde el curso 2010-2011. A pesar de esta diferencia, precisamente por el plan Bolonia también fue este curso en el que se estrenaron los grados de Educación Infantil y Educación Primaria en la universidad pública.

El alumnado de estas universidades no ha participado activamente en esta investigación, si bien en mayor o menor medida sí han participado en las iniciativas analizadas; se trata, por tanto, de una participación indirecta. Concretamente estamos hablando de unos tres mil estudiantes anuales entre quienes cursan el grado de Maestro/a en Educación Infantil, el de Educación Primaria o las titulaciones equivalentes que oferta la UCH-CEU. Dichos sujetos son mayoritariamente mujeres, en correspondencia con la tendencia de matrícula en estos grados a nivel general.

Los instrumentos que se utilizaron en el estudio fueron la observación semiestructurada, la recopilación de información y oferta institucional que se ofrece a

los estudiantes relativa a la EA y los propios materiales utilizados en las iniciativas ofrecidas.

El diseño del estudio consiste en un análisis comparativo de ambas realidades con fines exclusivamente descriptivos, dado que consideramos que poder extraer conclusiones que atañan a la valoración de la efectividad de las iniciativas requeriría una investigación mucho más compleja, que incluyera datos de rendimiento académico a los que no tenemos acceso y que, en todo caso, exceden las posibilidades y objetivos de esta contribución. Tampoco se contempla en este estudio la percepción discente porque, aunque en ambos casos las iniciativas contaron con instrumentos de recogida de datos de tipo cuestionario, estos no son comparables entre sí, además de que ese tipo de análisis ya se ha ofrecido, previa y separadamente, en otras publicaciones (Saneleuterio, Rosell y García, 2012; Gómez, García y Saneleuterio, 2017).

Resultados

Tras el análisis comparativo de las iniciativas en enseñanza de la EA en las dos universidades seleccionadas, lo primero que llama la atención es la ausencia en ambas de un CEA vinculado a la formación del profesorado, si bien en esta iniciativa está empezando a planificarse en el caso de la Facultat de Magisteri, y se prevé que en los próximos cursos pueda ofrecerse al alumnado al menos como ayuda puntual sobre soporte virtual.

Si comparamos los resultados obtenidos en cada universidad en atención a las variables que tienen que ver con la actualización continua del profesorado, se observó que en el caso de la institución pública sus docentes pueden contar con planes muy variados todos los años, incluyendo cursos de reciclaje lingüístico en varios idiomas u orientados a desarrollar estrategias para tutorizar trabajos académicos. Los cursos que vehiculan este tipo de contenidos requieren normalmente presencialidad para su superación, si bien con frecuencia son presentados bajo una modalidad mixta, en la que se aprovechan las potencialidades de la misma plataforma Moodle que cada docente debe utilizar para sus propias clases. A diferencia de esto, la UCH-CEU presenta un plan formativo más limitado, seguramente relacionado con el hecho de que la plantilla de docentes es mucho más reducida.

Respecto a la presencia de estos aspectos como criterios explícitos de evaluación, obviamente se contempla en las materias lingüísticas de ambas universidades, pero también sucede en el caso de la UV en las guías docentes de Prácticas Escolares y TFG, incluyendo advertencias serias sobre las consecuencias de evidencias de plagio.

Aparte de ello, ambas universidades ofrecen talleres o jornadas obligatorias para los estudiantes matriculados de TFG, así como cursos esporádicos a modo de talleres de formación complementaria a lo largo de la carrera en los que, de manera extracurricular y normalmente voluntaria, se ayuda a cada estudiante que lo necesita a mejorar su EA. En la UV se contextualizan en las llamadas Semanas de Actividades Complementarias (SAC), a las que se suma una iniciativa pedagógica de carácter obligatorio para estudiantes de primero sobre la utilización de los recursos bibliográficos que ofrece el servicio de bibliotecas. Por el contrario, en la UCH-CEU no hay obligatoriedad ni una fecha fijada para su celebración, lo que da mayor libertad en su programación, pero al mismo tiempo puede suponer una menor oferta. Un ejemplo sería el curso centrado en ortografía mediante la metodología del cuestionario (García, Rosell y Saneleuterio, 2012).

Finalmente, la implicación del profesorado en la responsabilidad de atender la alfabetización académica se concreta en ambas universidades en diversos proyectos de innovación docente. En el marco de las ayudas a la renovación pedagógica de la UCH-CEU podemos citar, por ejemplo, el proyecto “Innovación metodológica para el trabajo cooperativo de las reglas ortográficas” (Saneleuterio, Rosell y García, 2012; Saneleuterio, 2017), mientras que respecto de los programas de innovación educativa de la UV destaca el apoyo institucional a grupos como el llamado *Collabora* (Gómez-Devís, García-Raffi y Saneleuterio, 2017). Ambos se incardinan en las asignaturas, es decir, se conciben como formación curricular. Algunas diferencias entre ellos son el carácter eventual del primero (solo se realizó un año) frente a la garantía de continuidad del segundo, cuya financiación se viene renovando desde el curso 2015-2016. La razón que podría esgrimirse en este caso podría ser la mayor estabilidad del profesorado responsable del grupo *Collabora*, frente al citado equipo de innovación de la institución privada, además de su dedicación docente mucho más racionalizada.

Conclusión

En definitiva, el análisis de iniciativas y planes de estudio que, en la Comunidad Valenciana, ofrecen la UV y la UCH-CEU para la formación de estudiantes de Magisterio muestra la preocupación de ambas instituciones por adaptarse a las exigencias del EEES en lo que se refiere a la alfabetización académica, así como los aspectos que cada una prioriza o desatiende, destacando entre las características comunes más relevantes la oferta de cursos para el profesorado, la facilitación de guías para el alumnado y la exigencia explícita de un dominio de la escritura adecuado al ámbito académico entre los criterios de evaluación oficiales de la asignatura de TFG. Finalmente, cabría recomendar en ambas la creación de un CEA que centralizara y optimizara las iniciativas de alfabetización académica.

Referencias

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- García, G., Rosell, M. y Saneleuterio, E. (2012). Innovation Spell by Questionnaire. *EDULEARN Proceedings* (pp. 3959-3963). Barcelona: IATED.
- Gómez-Devís, M-B., Garcia-Raffi, J. V. y Saneleuterio, E. (2017). Educación lingüística y desarrollo de competencias en evaluación. Análisis de una experiencia en Magisterio. *El Guiniguada*, 26, 132-145.
- Núñez-Cortés, J. A. (2013). *La alfabetización académica: estudio comparado en el ámbito Iberoamericano*. Madrid: UAM.
- Saneleuterio, E., Rosell, M. y García, G. (2012). *Trabajo cooperativo para el aprendizaje de las reglas ortográficas*. Madrid: CEU Ediciones.
- Saneleuterio, E. (2017). Spelling in Spanish Acquisition: A Thirty-Minute Design. *American Journal of Arts and Design*, 2, 89-92. doi:10.11648/j.ajad.20170204.11

EL CENTRO DE ESCRITURA NEBRIJA, UNA APUESTA TRASVERSAL A FAVOR DE LA FORMACIÓN EN LA ESCRITURA ACADÉMICA

Rocío Santamaría Martínez

Universidad Antonio de Nebrija

Resumen

Antecedentes: El Centro de Escritura Nebrija (CEN) nace como pieza clave en el desarrollo de la competencia escrita de los alumnos de los distintos grados de la universidad Antonio de Nebrija (Madrid). **Método:** En este trabajo se sigue el método deductivo y se exponen, en primer lugar, algunos de los fundamentos de la creación del CEN; así como se detallan sus objetivos, el sistema de trabajo, la selección y la formación de tutores. **Resultados:** Tras analizar los resultados de las acciones que el centro ha llevado a cabo durante el curso 2018/2019, se verifica la excelente acogida por parte de toda la comunidad académica, se evidencia su consolidación durante el segundo semestre del curso y su mucha proyección en el futuro ámbito escritor universitario. Conviene destacar la misión del tutor del CEN en las tutorías entre pares como garantía de la mejora de la competencia lectoescritora de los estudiantes Nebrija. **Conclusiones:** El proceso de escritura colaborativo, entre pares, evidencia que los trabajos escritos que resultan son de mayor calidad. Para ello, es esencial la formación adecuada de los tutores del CEN.

Palabras clave: centros de escritura, tutorías, alfabetización académica, escritura en las disciplinas, universidad.

Abstract

Background: The Nebrija Writing Center (CEN) was born as a key element in the development of the written competence of the students enrolled in different degrees at Antonio de Nebrija University (Madrid). **Method:** In this expository paper the deductive method is followed to show the foundations for the creation of the CEN, as well as to explain the objectives, methodology, process of selection and training of our tutors. **Results:** After providing and analyzing some samples and results of the actions that the CEN has carried out during the academic year 2018/2019, the excellent reception by the entire academic community is verified, its consolidation is evidenced

during the second semester of the course and its great projection in the future university writer field. **Conclusions:** Thus, the process of collaborative peer writing, among peers, shows that the written papers are of higher quality. For this, proper training of CEN tutors is essential.

Keywords: Writing Centers, Tutorials, Academic Literary, Writing in the Disciplines, University.

Introducción

El centro de escritura Nebrija (CEN) arranca con el curso 2018-2019. Su misión es orientar, desarrollar y consolidar la competencia escrita académica, tanto en español como en inglés, de los estudiantes de grado. En palabras de Ana Heredero, la responsable del equipo de tutores del CEN, “este nace de la necesidad de tener un espacio en el que su comunidad académica pueda obtener ayuda con las palabras, con los textos, ya sea porque se tengan dificultades para expresarse, porque se quiera materializar una idea que fluye abstracta en la cabeza o, simplemente, porque se desea tener un público previo al público meta”.

El CEN es un servicio gratuito y transversal para la comunidad académica Nebrija con el fin de ofrecer, por medio de tutorías entre pares y talleres, formación e información del proceso de escritura de los distintos tipos de textos académicos (reseñas, ensayos académicos, trabajos de investigación, memorias de prácticas, Power Point, etc.). También esclarece dudas de tipo formal, ortográfico, gramatical y de edición.

Objetivos

Los objetivos de este documento son cuatro: 1) dar a conocer el interés de la universidad Nebrija por la escritura académica y su apuesta por la creación de un Centro de Escritura; 2) reseñar los beneficios tanto sociales, dialógicos e interactivos de la escritura que intervienen en las tutorías entre pares, en cualquier punto del proceso de escritura; 3) dar cuenta de los talleres teóricos y prácticos, presenciales y en línea, para promover la autonomía y madurez en la escritura académica e impartidos por especialistas; 4) evidenciar el apoyo del CEN al equipo docente de las distintas facultades Nebrija.

Método

Este trabajo recoge el proceso de creación y describe la misión del Centro de Escritura Nebrija en su primer año de implantación.

Desde el Vicerrectorado de Transversalidad de la universidad se reconocen las ventajas que tiene la producción escrita en el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje de la comunidad académica. En su afán de revalorizar la función epistémica de la escritura ha apostado por la creación de un Centro de Escritura, teniendo en cuenta el modelo de otras instituciones nacionales (Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Navarra) y de tantas universidades americanas que cuentan con su propio centro desde hace más de 50 años.

El CEN aprovecha el componente social, dialógico e interactivo de la escritura y, gracias a las tutorías entre pares, en cualquier punto del proceso de escritura e independientemente del área de conocimiento, favorece el desarrollo de competencias transversales, personales y sociales. Ofrece talleres teóricos y prácticos, presenciales y en línea, impartidos por especialistas, con los que fomenta entre los alumnos la correcta redacción de documentos académicos y profesionales. Tanto las tutorías como los talleres promueven que los alumnos alcancen una necesaria autonomía y madurez en la escritura formal.

Procedimiento

El Centro de Escritura tiene como misión formar escritores que puedan generar rigor académico y científico en las distintas áreas del conocimiento en las que se desarrollan como estudiantes, y como futuros profesionales; así como, apoyar al equipo docente de las distintas facultades diseñando documentos que recogen modelos textuales, sugerencias de redacción académica, consejos útiles para la presentación de trabajos, actividades, rúbricas para la corrección de textos, pautas de ortografía, puntuación, etc. Todo ello se hace posible gracias al equipo que forma el CEN (una responsable del centro, una tutora Senior y unos veinte tutores, de español e inglés, previamente seleccionados y formados en la escritura académica) que, además de gestionar y trabajar como tutores, diseñan estas actividades y materiales de escritura adaptados a las distintas disciplinas. Dichos documentos reciben el nombre de “píldoras del CEN” y ofrecen contenido diverso. Algunos ejemplos son las píldoras de ortografía,

de acentuación, de puntuación y de redacción (de monografías, artículos académicos, reseñas, citación, etc.). Estas píldoras se ofrecen impresas o por correo electrónico, tanto a los profesores que las solicitan para sus alumnos como a los usuarios del CEN durante las tutorías.

Algunos de los ejemplos de las experiencias que más interés han generado entre la comunidad académica y que se han realizado durante el curso 2018-2019 han sido los talleres de lectura de artículos académicos y de redacción de reseñas para alumnos de la asignatura de Atención a la diversidad lingüística y cultural, del Grado de Educación Infantil y Primaria; el taller de redacción de artículos científicos para los alumnos de la asignatura de Diseños de investigación en Psicología, del Grado de Psicología, el taller de citación APA para los alumnos del Grado de Relaciones Internacionales y de Lenguas Modernas y un taller de redacción de TFG para los alumnos de la Escuela Politécnica.

Resultados

Durante el curso lectivo 2018-2019 se ha tratado de dar apoyo a la comunidad de grado (un total de 2 684 estudiantes presenciales de los distintos grados de las cuatro facultades Nebrija), a los estudiantes de movilidad internacional y a los 30 alumnos orientales del Máster de Didáctica de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. También a los docentes, de los tres campus, interesados en integrar la práctica de la escritura en sus disciplinas.

El CEN ha ofrecido tutorías entre pares, tanto en español como en inglés. Sus tutores (estudiantes voluntarios de los últimos cursos de grado o de máster), que tras una selección (deben presentar su candidatura y adjuntar su currículum, una carta de recomendación de un profesor que conozca sus habilidades como escritor y enviar una muestra escrita) reciben formación específica que consiste en un taller de formación de tutores de 8 horas de duración, un manual del tutor y talleres de formación continua impartidos por especialistas. En el primer semestre se contó con un total de cinco tutores de inglés de EE.UU. y dos de español; mientras que en el segundo, el equipo de tutores aumentó significativamente a seis tutores de inglés (cinco estudiantes de EE.UU. y una estudiante de Lenguas Modernas con nivel C2 de inglés) y once tutores de español.

El Centro de Escritura Nebrija ha tenido una excelente acogida entre la comunidad académica, se ha consolidado en el segundo semestre del curso, tras una labor intensa de presentación y promoción durante la primera parte del mismo. Ha gestionado e impartido un total de 50 tutorías, de las cuales 38 han sido en español y 12 en inglés. 131 alumnos han completado el Taller de Escritura Académica de Supervivencia, en línea, y más de 250 estudiantes han participado de los talleres de escritura que se han ofrecido durante el curso (Taller de textos académicos, Taller de redacción de TFG, Taller de artículos científicos, Taller de citación APA, Taller de lectura de artículos académicos y Taller de escritura de reseñas).

El Centro de Escritura Nebrija ha ofrecido también asesoramiento a aquellos profesores que procuran la integración de la escritura en sus asignaturas (como ha sido el caso de Lengua Española en el Grado de Educación, Diseño en el grado de Arquitectura, y Matemáticas en el grado de Ingeniería Industrial).

Para ayudar a su difusión, el CEN tiene acceso a los campus de los alumnos de grado donde se publican materiales relacionados con la escritura académica y donde ha colgado su taller de Escritura Académica de Supervivencia, con material explicativo, videos de presentación de los contenidos y actividades autocorregibles. Tiene también una cuenta de twitter (@de_escritura) bastante activa que supera los 400 seguidores en su primer año de existencia. El departamento de Campus Virtual de la universidad, Global Campus Nebrija, apoya también al CEN y publica en su blog reflexiones sobre la experiencia de los tutores y la misión del centro. Hay que destacar también que la biblioteca Nebrija comparte su espacio físico con el Centro de Escritura y favorece también el desarrollo de la escritura académica de toda la comunidad.

Conclusiones

En el CEN se tiene como principio fundamental respetar a cada escritor. Para ello, y gracias a los tutores que de manera voluntaria ofrecen su tiempo y conocimiento, se detectan las limitaciones expresivas de los estudiantes y se les ofrece atención personalizada (desde el momento en el que escriben un correo electrónico para pedir información, para ponerse en contacto con un tutor, así como durante el proceso de escritura de sus documentos). El CEN informa a los docentes de las distintas materias para los que escriben los estudiantes sobre su progreso y trabajo con los tutores

(siempre que el estudiante esté de acuerdo o lo solicite). En este diálogo que se genera entre el tutor y el escritor, el centro y el docente, y el docente y el escritor, se afianzan aspectos fundamentales del proceso complejo de la escritura, desde su planificación, la textualización, la revisión, la edición o defensa oral de los textos.

Si el trabajo de escritura se hace “en equipo”, y se enmarca en un proceso de enseñanza/ aprendizaje colaborativo, entre el escritor, el tutor y el docente, en un ambiente distinto al del aula, el resultado vale la pena tal y como lo reconoce una de las usuarias del CEN del Campus de Dehesa de la Villa (Escuela Politécnica Nebrija):

“Querida tutora del CEN:

Ayer vi la nota de prácticas y al final conseguí lo que quería: un 10. Os doy de nuevo las gracias por el trabajo que hacéis en el centro de escritura y haberme aconsejado con la redacción de la memoria de prácticas”. NC (Campus Dehesa)”

Referencias

- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8, 321-327.
- Gallardo Saborido, E. y F. Nuñez Román (2016). La escritura académica en la Universidad: reflexiones y propuestas para alumnos y docentes. En *La alfabetización multimodal: nuevas formas de ler y de escribir en el entorno digital* (pp.69-84). Madrid: Síntesis.
- Gallardo Saborido, E. y F. Nuñez Román (2018). *Escribir en las disciplinas*. Madrid: Síntesis.
- Nuñez Cortés, J. A. (2015). *Escritura académica: De la teoría a la práctica*. Madrid: Pirámide.
- Prat Ferrer, J. J. y Peña Delgado, A. (2018). *Manual de escritura académica*. Madrid: Paraninfo.
- Regueiro Rodríguez, M. L. y Sáez Riera, D. M. (2013). *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid: Arco Libros.
- Sánchez Lobato, J. (2006). *Saber escribir*. Madrid: Aguilar.
- Tolchinsky, L. (2014). *La escritura académica a través de las disciplinas*. Barcelona: Octaedro.

¿QUÉ HACEN LAS MEJORES UNIVERSIDADES PARA ENSEÑAR A ESCRIBIR? ¿QUÉ HACEMOS EN LA UAM?

Juan Antonio Núñez Cortés

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Antecedentes: Las iniciativas para la enseñanza de la escritura tienen una dilatada trayectoria en el mundo anglosajón y son incipientes en el hispano. Así, el presente trabajo busca en primer lugar conocer cómo se enseña la escritura en las diez mejores universidades del mundo; en segundo lugar, mostrar una de las iniciativas del centro de escritura de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM: las tutorías de escritura. **Método:** Para ello, se ha utilizado una metodología cualitativa de análisis de datos mediante el modelo de análisis de páginas web educativas de Barragán y Buzón (2005). Se han analizado las web de diez universidades anglosajonas y una española. **Resultados:** Los resultados muestran, por un lado, la enorme variedad de propuestas que ofrecen las mejores universidades y, por otro, la incidencia que estas han tenido en el caso del centro de escritura de la UAM. **Conclusiones:** Así, como conclusión, se plantea la necesidad de adaptar y no adoptar en las universidades españolas una tradición de enseñanza ya consolidada en otros lugares.

Palabras clave: escritura, alfabetización académica, centros de escritura, tutorías.

Abstract

Background: The initiatives for teaching writing have a long history in the Anglo-Saxon world and are incipient in the Hispanic. Thus, the present work seeks in the first place to know how writing is taught in the ten best universities in the world; secondly, to show one of the initiatives of the writing center of the Faculty of Teacher Training and Education of the UAM: writing tutorials. **Method:** A qualitative methodology of data analysis has been used through the analysis model of educational web pages of Barragán and Buzón (2005). The websites of ten Anglo-Saxon universities and one Spanish have been analyzed. **Results:** The results show, on the one hand, the enormous

variety of proposals offered by the best universities and, on the other, the incidence that these have had in the case of the writing center of the UAM. **Conclusions:** Thus, as a conclusion, the need arises to adapt and not adopt in Spanish universities a tradition of teaching already consolidated elsewhere.

Keywords: *Writing, academic literacy, writing centers, tutorials*

Introducción

La escritura es una actividad que siempre se ha demandado en la educación superior, pero en muchas ocasiones no se ha atendido a su enseñanza. Esta se considera necesaria por diferentes motivos. El principal es que los estudiantes universitarios son evaluados de unos géneros discursivos con los que no están familiarizados pues la cultura escrita de la universidad difiere de la de la educación secundaria (Arnoux, Stefano y Pereira, 2002). Además, hay otros motivos como las dificultades de expresión escrita que tienen los estudiantes en todos los niveles, la importancia de la enseñanza del proceso de escritura (Álvarez, 2011) y de su función epistémica (Scardamalia y Bereiter, 1992). Por último, habría que mencionar la estrecha relación que hay entre la didáctica de la escritura, y la equidad y la inclusión educativa (Gimena y Natale, 2016).

Por estas razones, en diferentes lugares se ha trabajado lo que en general se entiende por alfabetización académica (Carlino, 2013). Como consecuencia, se han puesto en marcha programas y centros de escritura, que proliferaron en el ámbito anglosajón a partir de mediados del siglo pasado (Waller, 2002). En la actualidad, en países como EE. UU. prácticamente la totalidad de sus universidades cuentan con alguna iniciativa para enseñar a escribir. En líneas generales, algunas de las iniciativas de alfabetización académica son las asignaturas de escritura en los primeros cursos o las de escritura intensiva a lo largo de la carrera, los talleres de géneros discursivos académicos, las tutorías de escritura entre pares o las impartidas por especialistas (Núñez y García de la Barrera, 2018). Asimismo, habría que contemplar la creación de recursos didácticos de diferente índole y soporte.

Objetivos

Los objetivos del presente trabajo son dos: a) hacer una aproximación a los centros de escritura de las mejores universidades, en concreto a las tutorías de escritura y b) dar cuenta de las acciones del centro de escritura de la UAM, en concreto de las

tutorías de escritura. La decisión de atender a las tutorías de escritura se debe a la limitación de espacio del documento.

Método

Muestra

En cuanto al primer objetivo, se han analizado diez universidades. Para ello, se ha tenido como criterio la elección de un ranking internacional con las mejores universidades del mundo. Se ha considerado válido pues a través de él se accede a universidades de prestigio gracias a su representatividad, transparencia y facilidad de acceso e interpretación (Aguillo, 2010). El ranking ha sido el *Academic Ranking of World Universities* (ARWU) elaborado por la Universidad Jao Thong de Shangái en el año 2015. Así, las universidades del estudio son: Universidad de Harvard, Universidad de Stanford, Instituto Tecnológico de Massachusetts, Universidad de California-Berkeley, Universidad de Cambridge, Universidad de Princeton, Instituto de Tecnología de California, Universidad de Columbia, Universidad de Chicago y Universidad de Oxford.

Método y recolección de los datos

La información analizada de los centros de escritura de estas universidades se ha recopilado a través de sus páginas web. En el análisis se ha tenido en consideración el modelo poliepático de evaluación de páginas web educativas propuesto por Barragán y Buzón (2005). En cuanto a las categorías de análisis del estudio, se han considerado las iniciativas presentadas en la introducción.

Resultados

En cuanto al primero de los objetivos, se puede afirmar que todas las universidades tienen un servicio que atiende a la mejora de la escritura de los estudiantes y que, salvo una universidad, todas ofrecen tutorías de escritura. Existe, en este sentido, una cultura amplia de tutorías: en algunos casos asciende a diez mil tutorías al año. Asimismo, los profesores y pares académicos que imparten las tutorías pertenecen a diferentes disciplinas y facultades, y han recibido formación específica en la escritura a través del currículo y en enseñanza de géneros discursivos. Asimismo, los

planes de formación de tutores están consolidados y los tutores pares llegan a tener un sueldo de entre 15 y 20\$ por hora de tutoría. En ocasiones, los tutores se presentan en la web del centro mostrando sus áreas de interés, los géneros que trabajan y qué prefieren enseñar.

En las páginas web no solo se encuentra información sobre la forma de trabajar en la tutoría, los horarios, su duración y el número de tutorías que se pueden realizar. También abunda la oferta de tutorías no presenciales a través de diferentes aplicaciones creadas ex profeso para la universidad o de uso público como Skype.

En cuanto al segundo objetivo del trabajo, el Centro de Escritura es un servicio del Departamento de Filologías y su Didáctica de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid para los estudiantes de grado y posgrado que tiene como objetivo ayudarles con cualquier aspecto de la escritura, desde dudas específicas de ortografía o gramática hasta aspectos propios del proceso de escritura o de los tipos de textos que escriben en la universidad como un ensayo, el TFG, el TFM o la tesis doctoral. Este centro se creó en el año 2017 y lleva a cabo diferentes iniciativas como tutorías de escritura presenciales, consultas lingüísticas en línea, recursos para la escritura académica y talleres de escritura de diferentes géneros discursivos académicos. Como se ha indicado anteriormente, a continuación se presentarán las tutorías de escritura.

En ellas, los estudiantes de cualquier grado o posgrado de la facultad pueden realizar consultas sobre a) la producción de todo tipo de textos académicos como las monografías, el TFG, el TFM o un power point para la presentación de un trabajo de una asignatura; b) el proceso de escritura, por ejemplo: ¿cómo se empieza a escribir un trabajo?, ¿dónde se busca la bibliografía?, ¿cómo se revisa un texto?, ¿cómo se evita el plagio?, ¿cómo se cita correctamente?; y c) dudas lingüísticas (ortografía, gramática, estilo).

Las tutorías tienen una duración de aproximadamente media hora. En ese tiempo se pueden consultar al tutor las dudas que se tengan sobre el texto. El objetivo es resolver todas las dudas y acompañar al estudiante en el proceso de escritura de sus textos en la universidad. Por ello, en las tutorías: a) estudiante y tutor leen juntos parte o todo el texto escrito en función de las necesidades y objetivos, y del tiempo disponible;

b) se discute qué se debe trabajar o no trabajar en el texto; c) se realiza un diagnóstico de competencia en expresión escrita para programar posibles futuras tutorías.

Por el contrario, en las tutorías: a) no se escribe, corrige o edita el texto por el estudiante, si bien se dan orientaciones para que lo pueda hacer; b) no se corrige la puntuación o la gramática, aunque se señalan los principales errores que haya y se ofrecen recursos para corregirlos; c) no se califica el texto de una asignatura; y d) no se trabajan textos que no sean de asignaturas de la carrera.

Los estudiantes interesados en solicitar una tutoría pueden hacerlo a través del correo electrónico del centro y estas se ofrecen en turnos de mañana y tarde durante todos los días de la semana. Asimismo, los estudiantes deben llevar a la tutoría una copia impresa del texto que quieran trabajar. Evidentemente, el texto no tiene que estar terminado. Basta con que hayan comenzado a escribir algo. Además, se anima a los estudiantes a que previamente reflexionen sobre cuál es el objetivo de la tutoría y a que traigan preguntas específicas para el tutor.

En cuanto a los tutores, son profesores de diferentes disciplinas y estudiantes de posgrado de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación, que tienen formación específica sobre didáctica de la escritura. El principal objetivo es ayudar a los estudiantes a convertirse en mejores escritores.

Conclusiones

Es esperable que se ponga en tela de juicio lo que hacen las mejores universidades del mundo. No obstante, mostrarlo puede ser una buena manera para adaptar lo que se considere viable en un entorno determinado. Así, en España son cada vez más numerosas las iniciativas para enseñar a escribir en la universidad. En concreto, las tutorías de escritura, ya sean atendidas por pares, por profesores especialistas en didáctica de la lengua o por profesores de diferentes disciplinas promueven la equidad y la inclusión educativa. Poner en marcha este tipo de iniciativas en el marco del EEES es una opción que sin duda mejora la calidad de los estudios superiores en tanto mejora el rendimiento académico y el desarrollo de la competencia comunicativa en expresión escrita.

Referencias

- Álvarez, T. (2011). Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 22, 269-294.
- Aguillo, I.F. (2010). Rankings de universidades: antecedentes, objetivos, virtudes y carencias. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad. Foro*, 1, 1-3.
- Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Barragán, R. y Buzón, O. (2005). Metodología para la evaluación de páginas web educativas: la educación superior dirige su mirada a Europa. Trabajo presentado en *V Congreso Internacional Virtual de Educación*.
- Carlino, P. (2013). La alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, 355-381.
- Gimena, I. y Natale, L. (2016). Inclusión en educación superior y alfabetización académica. En L. Natale y D. Stagnaro (Comp.), *Alfabetización Académica. Un cambio hacia la inclusión en el nivel superior* (pp.13-46). Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- Núñez, J. A. y García de la Barrera, M. J. (2018). Escribir en las universidades a distancia: formación y dificultades de los estudiantes. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 11, 47-60.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Waller, S. C. (2002). *A Brief History of University Writing Centers: Variety and Diversity*. Recuperado de: <http://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html>^[1]_{SEP}

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL CAMBIO DE ACTITUDES HACIA COLECTIVOS CON DESVENTAJA SOCIAL

Amador Cernuda Lago

Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

Antecedentes: el prejuicio y la discriminación hacia los miembros de determinados grupos sociales han sido un importante objeto de estudio de la Psicología Social. En los grupos de estudios existen personas de todas las edades que están sometidas a discriminaciones de orden legal, cultural, educativo y político a causa de una etiqueta de prejuicio que afecta a la moralidad sexual, lo cual influye negativamente en su salud, en su bienestar y en su rendimiento académico, y delata un síntoma de debilidad del sistema educativo, ya que se trata de una cuestión directamente relacionada con los derechos humanos. **Método:** se realizó una investigación con 115 estudiantes universitarios de artes a través de un cuestionario de cómo entendían las diferencias entre sexo y género, y se estudiaron los prejuicios existentes. Se realizaron cuatro sesiones de educación artística revisando y sensibilizando, desde las artes, la temática y se volvió a repetir el cuestionario. **Resultados:** Los resultados indican la capacidad de la educación artística para el cambio de actitudes hacia los “diferentes”. **Conclusiones:** la educación artística facilita el debate, la comprensión de las diferencias, el surgimiento de conductas respetuosas y la potenciación de valores a través del poder de la imagen y del arte.

Palabras clave: diversidad sexual, educación artística, valores, prejuicios, respeto.

Abstract

Background: prejudice and discrimination towards the members of certain social groups have been an important object of study of Social Psychology. In the study groups there are people of all ages who are subject to discrimination of a legal, cultural, educational and political nature because of a prejudicial label that affects sexual

morality, which negatively affects their health, their well-being and in its academic performance, and betrays a symptom of weakness in the education system, since it is a matter directly related to human rights. **Method:** an investigation was carried out with 115 university students of arts through a questionnaire of how they understood the difference between sex and gender, and the existing prejudices were studied. Four sessions of artistic education were carried out, reviewing and sensitizing, from the arts, the theme and the questionnaire was repeated again. **Results:** the results indicate the ability of artistic education to change attitudes towards the “different”. **Conclusions:** artistic education facilitates the debate, the understanding of differences, the emergence of respectful behavior and the empowerment of values through the power of image and art.

Keywords: Sexual diversity, artistic education, values, prejudices, respect.

Introducción

Hay que destacar que nuestros proyectos de aplicación de las artes al cambio social y a la mejora de la educación han sido impulsados a partir del análisis de un estudio internacional que se recoge en el libro *“El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación: un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación”*, escrito y dirigido por la autora australiana Anne Bamford (2006). El proyecto, impulsado por la UNESCO, fue desarrollado en colaboración con el Australia Council for the Arts y la International Federation of Arts Councils and Culture Agencies (IFACCA). En este estudio se recogen los resultados obtenidos de una extensa encuesta distribuida en el año 2004 entre los países miembros de la UNESCO y otras organizaciones con el objetivo de recopilar y analizar los estudios internacionales que describen el impacto de los programas artísticos de los estudiantes de todo el mundo.

Importantes autores, que nos han confirmado la validez de la educación artística, son psicólogos pioneros en ver la importancia de las artes como Jerome Bruner (toda su obra), Elliot Eisner (1995, 2004) y Howard Gardner (1987, 1994) son referentes importantes y básicos para entender la importancia de las artes en la educación.

“Las artes permiten generar puntos de vista diferentes y ayudar a abrir la mente” (Bamford, 2006, p. 135). En este estudio se pone de manifiesto que la educación artística fomenta el desarrollo comunitario y cultural lo que, a su vez, se traduce en

mejoras sociales y en creación de vínculos. Se constata que los jóvenes que participan y se implican en los programas de educación artística aprecian beneficios en su salud y bienestar.

Para Gombrich (1950) “no existe, realmente, el Arte. Tan sólo hay artistas” que tienen una vida mental y que ésta hace mucho más que generar respuestas de adaptación a los estímulos ambientales. El proceso interno que denominamos pensamiento parece operar casi constantemente mientras estamos despiertos, y a veces incluso invade nuestros sueños. Las imágenes visuales, auditivas y táctiles derivadas de la percepción sensorial adquieren significado como resultado del pensamiento (Bruner, 1957; Bruner, Goodnow y Austin, 1956 y Efland, 2004).

En las demandas de la sociedad actual cada vez hay menos espacio para las artes y, a pesar de ello, nunca han sido tan necesarias. Hablar de diversidad sexual en educación supone romper varias barreras que actualmente siguen imperando. Las experiencias didácticas revisadas muestran que es posible superar estas limitaciones desde la perspectiva de la educación artística. En diversos niveles de enseñanza y en países diferentes, los museos, las revistas, las exposiciones e incluso las series de televisión, se convierten en espacios y objetos que pueden animar a la reflexión y a las actitudes de respeto hacia las personas y colectivos con diversidad sexual y contribuir desde el arte a hacer más tolerante y democrática la sociedad en que vivimos. La voluntad que anima esta investigación, en el terreno de la educación artística, busca contribuir a la defensa de los derechos humanos y al respeto hacia la diversidad sexual.

Personas de todas las edades están sometidas a discriminaciones de orden legal, cultural, educativo y político a causa de los prejuicios, aspecto que influye negativamente en su salud y su bienestar. El alumnado y el profesorado que asume su diversidad sexual como una opción personal legítima ven disminuidas sus posibilidades de llevar una normalidad académica y laboral en este sentido, lo cual es un síntoma de debilidad del sistema educativo ya que se trata de una cuestión directamente relacionada con los derechos humanos, el ejercicio de la democracia y la responsabilidad social (Council of Europe, 2011). Desde el arte se abren diversas posibilidades de acción, entendiendo la Educación Artística como una herramienta que atiende a la relación entre los individuos y su entorno.

Un número especial del *International Journal of Art and Design Education* del año 2007 dedicado a la diversidad sexual nos permitió conocer diversas acciones que se estaban llevando a cabo para integrar la diversidad sexual en las aulas y los museos. Recomendamos esta publicación porque resulta esencial revisarla para conocer las experiencias del arte. Aunque la Educación Artística se ha distinguido siempre por su defensa de la creatividad y el apoyo a los derechos y las libertades. Debemos apoyar y defender al profesorado y al alumnado que se identifica desde géneros y sexualidades diferentes. Esta fue la filosofía del número de *Cuadernos de Pedagogía* que se publicó en 2011 con el lema "La diversidad afectivo-sexual". Ambas revistas son importantes, ya que abrieron nuevas posibilidades y continúan siendo referencia esencial para la temática que abordamos en esta investigación.

No olvidemos que en el mundo existen muchos países en los que se persigue, incluso con la muerte, cualquier opción sexual diferente a la establecida como norma (Martel, 2013).

El potencial educativo que nos ofrecen las artes visuales es inmenso. Las imágenes forman parte del entorno cotidiano y generan las diferentes lecturas con las que construimos la realidad. Para prevenir formas de intimidación es necesario impulsar programas educativos que aborden temas de género, orientación sexual, identidad, respeto y derechos humanos, tal y como señalan las guías editadas por Naciones Unidas (UNESCO, 2012). La Educación Artística nos ofrece, además, el poder de la imagen como elemento cercano a nuestro alumnado, que se siente altamente implicado con la creación y el disfrute de imágenes tecnológicas.

Tratar la diversidad sexual desde la Educación Artística resulta sumamente positivo ya que nos permite hablar abiertamente de muchos temas que hasta hace poco resultaban casi tabús, al tiempo que motivamos al alumnado impulsando actitudes respetuosas y potenciando los valores.

Método

Materiales

Se realizó la investigación a través de un cuestionario de conocimiento y prejuicios de género (creado para esta investigación y que está en proceso de

validación) que evalúa cómo entienden las diferencias entre sexo y género, y que estudia los prejuicios existentes.

Participantes

En este estudio participaron 115 estudiantes universitarios de artes (79 mujeres y 36 hombres).

Diseño

Experimental.

Procedimiento

Se pasó el cuestionario a los estudiantes, con una clave numérica para garantizar el anonimato y la confidencialidad. Posteriormente se realizaron cuatro sesiones de educación artística con referencias al género y la diversidad sexual, a través de las artes plásticas y escénicas con debate y reflexiones abiertas. Al finalizar la experiencia educativa se procedió a aplicar el cuestionario nuevamente y se comprobó los efectos del proceso formativo artístico y su debate para observar los cambios producidos en las actitudes y prejuicios hacia la diversidad sexual.

Resultados

Es interesante observar que en un ámbito artístico, que se supone más liberal que otros, existen igualmente problemáticas y prejuicios en relación a la diversidad sexual. En la muestra utilizada, mayoritariamente femenina, problema habitual en las investigaciones artísticas, ha sido interesante constatar que en la muestra utilizada el 71% del grupo femenino mostró prejuicios de diversa índole, frente al 23% de la masculina.

Una vez realizado el proceso de educación artística, se produjo una flexibilización de los prejuicios, un cambio de actitudes y conductas respetuosas. El grupo femenino mostró en la segunda valoración un descenso, manteniéndose un 23% de prejuicios. El grupo masculino tuvo un descenso más acentuado situándose en el 11%.

Discusión/Conclusiones

Los resultados indican la capacidad de la educación artística para el cambio de actitudes y la disminución de los prejuicios hacia la diversidad sexual, los emigrantes,

los “diferentes”. La educación artística facilita el debate, la comprensión de las diferencias, el surgimiento de conductas respetuosas y la potenciación de valores a través del poder de la imagen y del arte.

Referencias

- Bamford, A. (2006). *The Wow factor. Global Research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann: Munster.
- Bruner, J.S. (1957). On perceptual readiness. *Psychological Review*, 64, 123-152.
- Bruner, J.S., Goodnow, J.J. y Austin, G.A. (1956). *A study of thinking*. New York: Wiley.
- Council of Europe (2011). *Report on Discrimination on Grounds of Sexual Orientation and Gender Identity in Europe*. Paris: Council of Europe.
- Efland, A.D. (2004). *Arte y cognición: La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Gombrich, E.H. (1950). *Historia del Arte*. Alianza Forma: Madrid.
- Eisner, E.W. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E.W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Martel, F. (2013). *Global gay. Cómo la revolución gay está cambiando el mundo*. Madrid: Taurus.
- UNESCO (2012). *Education Sector Responses to Homophobic Bullying*. París: UNESCO.

LA EDUCACIÓN Y LA ACTIVIDAD ARTÍSTICA COMO HERRAMIENTA DE PREVENCIÓN DE DROGODEPENDENCIAS Y ALCOHOLISMO

Anselma Betancourt Pulsan* y Amador Cernuda**

**Universidad Ciencias Médicas de Guantánamo (Cuba)*

***Universidad Rey Juan Carlos*

Resumen

Antecedentes: las experiencias adquiridas en programas de cooperación al desarrollo con diferentes poblaciones afrodescendientes en América Latina nos han permitido profundizar en el conocimiento de la situación de los adolescentes en estas áreas, identificar los efectos de la globalización y sus incidencias específicas en este periodo evolutivo, así como, conocer las problemáticas más usuales presentes en este grupo de edad. **Método:** se ha realizado un estudio con 187 adolescentes afrodescendientes (94 implicados en actividades artísticas tradicionales y 93 sin ninguna vinculación tradicional) a los que se les ha realizado una entrevista clínica y aplicado diferentes pruebas psicológicas: Medida de Identidad Étnica Multigrupo-Revisada ([MEIM-R; Phinney y Ong]) y Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg). **Resultados:** hemos encontrado diferencias significativas entre los adolescentes vinculados a su cultura y los que están alejados, en los que la identidad étnica es muy baja y sienten ciertos complejos por su color de piel. **Conclusiones:** sugerir mecanismos de apoyo a utilizar en los programas de intervención. Aspectos como la identidad étnica, desarrollados a través de las artes tradicionales, son muy importantes en relación a la vulnerabilidad, a los riesgos de adicción y consumo de alcohol y drogas, y al desarrollo de problemas psicológicos y problemáticas sociales.

Palabras clave: identidad étnica, afrodescendientes, autoestima, educación artística, drogas, alcoholismo.

Abstract

Background: the experiences acquired in development cooperation programs with different Afro-descendant populations in Latin America have allowed us to deepen our

knowledge of the situation of adolescents in these areas, identify the effects of globalization and its specific incidents in this evolutionary period, as well as, to know the most usual problems present in this age group. **Method:** a study was carried out with 187 adolescents of African descent (94 involved in traditional artistic activities and 93 without any traditional connection) who had undergone a clinical interview and applied different psychological tests: The Multigroup-Revised Ethnic Identity Measure ([MEIM-R; Phinney and Ong]) and the Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenberg). **Results:** we have found significant differences between adolescents linked to their culture and those who are far away, in which the ethnic identity is very low and they feel certain complexes due to their skin color. **Conclusions:** suggest support mechanisms to be used in intervention programs. Aspects such as ethnic identity, developed through the traditional arts, are very important in relation to vulnerability, the risks of addiction and consumption of alcohol and drugs, and the development of psychological problems and social problems.

Keywords: ethnic identity, African descent, self-esteem, artistic education, drugs, alcoholism.

Introducción

La comprensión de la importancia del arte en la escuela no es todavía suficiente. Nadie duda de la importancia de las matemáticas, pero las opiniones se dividen cuando se refieren a la formación visual, auditiva, kinestésica, dramática o narrativa. El arte es un campo de conocimiento que se conecta con otras áreas dentro del currículo escolar. Tanto la UNESCO como la OEA consideran prioritaria la implantación de nuevos sistemas de educación artística en el ámbito académico.

El avance en la investigación en psicología, neurociencia, educación y valores ha subrayado la importancia de las artes como espacios que brindan la posibilidad de transformación de la dimensión humana. La educación artística es una formación estratégica necesaria para el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad y la visión estética de la vida que, junto con la dimensión ética, conlleva el desarrollo de ciudadanos con cultura, tolerancia y solidaridad.

En el pasado existía la idea de que la educación artística era de interés solo para quienes iban a desarrollarse profesionalmente en ese ámbito y era una actividad

marginal en las escuelas, lamentablemente esa idea aún persiste. Los trabajos pioneros del histórico psicólogo Jerome Bruner (1962), así como, los de Elliot Eisner (1972) y Howard Gardner (1982) han ofrecido otra visión de la importancia del arte en el desarrollo psicológico y su relevancia en la educación. Siguiendo esta línea de estudio hemos querido profundizar en los efectos que el arte y la educación artística tienen en la evolución e integración social de afrodescendientes.

Con estas orientaciones, la OEI está impulsando un amplio programa bajo la denominación “Educación artística, cultura y ciudadanía” que contribuya a que todos los alumnos conozcan y aprecien las expresiones artísticas de los diferentes países y encuentren en el arte una vía de expresión, comunicación y disfrute.

La identidad étnica es aquella parte del auto-concepto o definición que uno mismo o una misma tiene derivado de la pertenencia a un determinado grupo social, ya sea nacional, lingüístico, religioso, deportivo o étnico (Phinney y Ong, 2007).

Distintos estudios muestran que la identidad étnica es más sobresaliente en grupos minoritarios en comparación con grupos mayoritarios (Dandy, Durkin, McEvoy, Barber y Houghton, 2008; Pegg y Plybon, 2005; Smith, 2002).

Por otro lado, la identidad étnica de grupos minoritarios correlaciona positivamente con medidas de bienestar psicológico como la autoestima (Phinney y Alipuria, 1990; Roberts et al., 1999; Umaña-Taylor, 2004). Educar a niños y jóvenes latinoamericanos y caribeños tiene que ver necesariamente con la enseñanza de un valor fundamental que es el respeto por la diversidad cultural de las personas que viven en la región; ello implica evolucionar de una educación homogénea hacia una pedagogía que les permita asumir su propia identidad cultural como lo establece la Convención sobre los Derechos del Niño en los artículos 29 y 30 (UNICEF, 2006).

La desintegración familiar puede acarrear problemas psicológicos a los niños y adolescentes, que se traduce en un bajo rendimiento escolar, alcoholismo, drogadicción, pandillerismo e intentos de suicidio, entre otras patologías sociales, situaciones que deben ser tomadas en cuenta cuando se estudia el fenómeno migratorio.

El mercado de las drogas ha experimentado importantes cambios en todo el planeta en las últimas décadas. La creación de nuevas drogas sintéticas ha restado importancia a la histórica relación entre territorio y tráfico. En paralelo, el debate público sobre la conveniencia o no de cambiar el enfoque de algunas políticas

prohibicionistas ha dejado de ser un tema minoritario. Un buen ejemplo es el consumo de cannabis, la droga más consumida a nivel global tras el alcohol. Se ha despenalizado en muchos países, y crece el número de lugares en los que forma parte de las campañas políticas el tema de la legalización de su cultivo y venta e, incluso, se han llegado a plantear referéndums; sin embargo, los problemas relacionados con consumo de estupefacientes siguen patrones erráticos, no han desaparecido, como podría suponerse, en los países con políticas públicas activas y han aumentado en aquellos con mayor dejadez institucional. Las causas y la intensidad de los problemas sociales provocados por las drogas son diversos en función del nivel de desarrollo económico, pero afectan por igual a todo tipo de países, aunque en todos los casos tienen que ver con causas socioeconómicas y hasta geopolíticas.

Método

Materiales

Escala de Identidad Étnica Multigrupo Revisada, MEIM-R (Phinney y Ong, 2007). En la combinación de los seis ítems obtuvieron una alfa de Cronbach de 0,81. Mientras que los ítems 1, 4 y 5 cargaron en un factor llamado exploración étnica, los ítems 2, 3 y 6 lo hicieron en otro llamado de identificación.

Escala de Autoestima de Rosenberg (1965). Utilizamos la traducción y adaptación validada por Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo (2007) que encontraron niveles satisfactorios de consistencia interna (alfa de Cronbach de 0,85 en una primera aplicación y 0,88 en una segunda)

Participantes

187 adolescentes afrodescendientes: 94 que reciben educación artística tradicional de música y baile y 93 que no tienen ninguna vinculación con sus raíces.

Diseño

Experimental. Hemos comparado los datos de las dos muestras de adolescentes afrodescendientes con vinculación a sus tradiciones artísticas y culturales y sin vinculación para ver los efectos en su identidad étnica y autoestima.

Procedimiento

Se aplicaron los test seleccionados a adolescentes afrodescendientes en el instituto de formación escolar a los que no tenían vinculación con sus orígenes artísticos y

culturales y en los lugares de participación cultural a los que tenían vínculos. Obtenidos todos los datos se realizaron distintos análisis estadísticos con el programa SPSS 19.0 para Windows (análisis de frecuencias, análisis descriptivo y diferencia de medias).

Resultados

Los resultados indican que existen diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en todas las variables medidas: factor general, identidad étnica, exploración étnica y autoestima ($p < 0,01$) obteniendo mayores puntuaciones en todas las variables los sujetos que realizan alguna actividad artística (tabla 1).

Tabla 1
Estadísticos de grupo

EIEM-R	Actividad Artística	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Factor General	No actividad artística	93	2,8575	0,60269	0,12339
	Actividad artística	94	4,2989	0,84991	0,14689
Identidad Étnica	No actividad artística	93	2,7487	0,57983	0,11102
	Actividad artística	94	4,1322	0,85124	0,12599
Exploración Étnica	No actividad artística	93	2,5973	0,67939	0,12849
	Actividad artística	94	4,1229	0,67568	0,12895
Autoestima	No actividad artística	93	22,1235	3,68991	0,71123
	Actividad artística	94	30,1879	3,17977	0,53997

Nota. EIEM-R = Escala de Identidad Étnica Multigrupo Revisada

Discusión/Conclusiones

Los resultados obtenidos muestran que estar inmersos en actividades artísticas y culturales vinculadas con los orígenes étnicos facilita la identidad étnica y el desarrollo de la autoestima, lo que evita y previene situaciones de auto-marginación y sus consecuencias negativas (alcohol, drogas y delincuencia).

El aumento de la prevalencia de conductas de riesgo entre adolescentes debería despertar el interés por realizar nuevas investigaciones para profundizar en los factores determinantes de las conductas de riesgo, y realizar una mayor exploración en el estudio de todos los factores relacionados para poder hacer intervenciones de eficacia que optimicen los programas de cooperación al desarrollo y beneficien la situación de estos grupos de edad reduciendo los riesgos a los que están expuestos.

Referencias

- Bruner, J. (1962). *On Knowing. Essays for the left hand*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dandy, J., Durkin, K., McEvoy, P., Barber, B.L. y Houghton, S. (2008). Psychometric properties of multigroup ethnic identity measure (MEIM) scores with Australian adolescents from diverse ethnocultural groups. *Journal of Adolescence*, 31(3), 323-335.
- Eisner, E.W. (1972). *Educating artistic vision*. New York: Macmillan.
- Gardner, H. (1982). *Art, mind & brain: A cognitive approach to creativity*. New York: Basic Books.
- Martín-Albo, J., Núñez, J.L., Navarro, J.G. y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 458-467.
- Pegg, P.O. y Plybon, L.E. (2005). Toward the theoretical measurement of ethnic identity. *Journal of Early Adolescence*, 25, 250-264.
- Phinney, J.S. y Alipuria, L. (1990). Ethnic identity in college students from four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 13, 171-184.
- Phinney, J.S. y Ong, A.D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 271-281.
- Roberts, R.E., Phinney, J.S., Masse, L.C., Chen, R., Roberts, C.R. y Romero, A. (1999). The structure of ethnic identity of young adolescents from diverse ethno-cultural groups. *Journal of Early Adolescent*, 19, 301-322.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Smith, V. (2002). La Escala de Identidad Étnica Multigrupo (EIEM) en el contexto costarricense. *Actualidades en Psicología*, 18, 47-67.
- Umaña-Taylor, A.J. (2004). Ethnic identity and self-esteem: Examining the role in social context. *Journal of Adolescence*, 27, 139-146.
- UNICEF (2006). *Convención de los Derechos del Niño*. Madrid: Unicef Comité Español.

ENTRENAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN EMPÁTICA EN EL ALUMNADO DE MAGISTERIO A TRAVÉS DE LA ASIGNATURA DE PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

Luis Alberto Mateos Hernández *, M^a Cruz Pérez Lancho **,

María Milagros Armas Arráez ***

**Facultad de Educación, Universidad Pontificia de Salamanca;*

***Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Pontificia de Salamanca;*

****Facultad de Educación, ULL.*

Resumen

Se ofrece una reflexión sobre la necesidad de potenciar, explícita y transversalmente, la capacidad de comprensión empática de los alumnos de Magisterio como factor personal protector y como parte de su formación integral como docentes. Tras analizar los estudios de esta temática en SCOPUS y WOS, se seleccionan aquellos con resultados más significativos, los que han empleado pruebas psicométricas de mayor calidad científica, los desarrollados en el ámbito universitario, y los redactados en lengua española e inglesa. Se considera que la asignatura de Psicología del Desarrollo permite entrenar estas competencias socioemocionales demandadas desde la práctica educativa, y en especial la capacidad de comprensión empática, por lo que seguidamente se exponen las principales estrategias empleadas para este fin. Finalmente, se presentan los resultados estadísticos descriptivos de las valoraciones de este programa de entrenamiento en competencias socioemocionales de 50 alumnos que acaban de cursar esta asignatura, y que confirman la actitud positiva del alumnado hacia esta metodología formativa.

Palabras clave: Psicología del Desarrollo, competencias socioemocionales, comprensión empática, alumnado de Magisterio.

Abstract

It offers a reflection on the need to enhance, explicitly and transversally, the capacity for empathic understanding of the teaching students as a personal protective factor and as part of their integral formation as teachers. After analyzing the studies of this subject in SCOPUS and WOS, those with more significant results are selected, those that have used psychometric tests of higher scientific quality, those developed in the university environment, and those written in Spanish and English. It is considered that the subject of Developmental Psychology allows to train these socio-emotional competences demanded from the educational practice, and especially the capacity of empathic comprehension, reason why next the main strategies used for this purpose are exposed. Finally, we present the statistical descriptive results of the evaluations of this training program in socio-emotional competencies of 50 students who have just completed this subject, and who confirm the positive attitude of the students towards this training methodology.

Keywords: Developmental Psychology, socio-emotional competencies, empathic understanding, teaching students.

Introducción

Entrenar las competencias socioemocionales del alumnado de Magisterio resulta complejo, dentro del marco académico universitario, pero no imposible. Al tiempo, desde el ámbito escolar, cada vez se solicita más frecuentemente que los futuros maestros sean personas íntegras, con empatía hacia los niños y con competencias docentes que les permitan acompañarles en cada momento de su desarrollo evolutivo con criterios claros y eficientes. Algunos estudios señalan la importancia que los propios docentes otorgan a estas competencias en el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza y el aprendizaje durante sus estudios (Becker, Goetz, Morger y & Ranellucci, 2014; Cejudo & López-Delgado, 2017). Y también hay antecedentes de programas en competencias emocionales para maestros en formación, como el orientado a la mejora en la autoestima, empatía y afectividad (Palomera, Briones, Gómez-Linares, & Vera, 2017), o el de Mateos-Hernández, & Pérez-Lancho (2016a; 2016b) para el desarrollo de competencias emocionales intrapersonales.

En este sentido, la asignatura de "Psicología del Desarrollo" para maestros se plantea como un ámbito curricular propicio para este entrenamiento competencial, ya que entre sus objetivos está:

- Promover y facilitar los aprendizajes en la etapa de la edad escolar desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva.
- Aplicar los conocimientos adquiridos para situar evolutivamente un caso concreto en las diferentes áreas del desarrollo.

Y las competencias específicas (CE) requieren, entre otras habilidades, de la capacidad para comprender empáticamente a los niños en edad escolar:

CE1- Comprender los procesos de aprendizaje de 3 a 12 años en el contexto familiar, social y escolar.

CE2 - Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales.

CE3- Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes e identificar disfunciones.

En este planteamiento, el alumnado es consciente de que participa activamente de un entrenamiento competencial en comprensión empática, pues ello facilita la motivación y la consecución de los objetivos (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

Método

La implementación del programa de entrenamiento de la comprensión empática dentro de la asignatura "Psicología del Desarrollo" se ha llevado a cabo en tres fases. En la 1ª fase, durante cinco cursos (desde 2012-2013 hasta 2016-2017) en los grupos de 1º curso de los grados de Maestro en Infantil y en Primaria. Se han ido aplicando diversas estrategias y se ha ido mejorando con la técnica DAFO. En la 2ª fase se ha concretado la propuesta definitiva de programa. Y en la 3ª fase se ha aplicado, evaluando al final del curso, la percepción de todo el alumnado (N=50) sobre la utilidad de la asignatura para el desarrollo de la comprensión empática.

Como contenidos prácticos del programa de comprensión empática destacamos tres tareas:

1. *Elaboración de un dossier de resúmenes de videos seleccionados.* En estos se describen investigaciones de Psicología del Desarrollo con niños de 0 a 12 años.

2. *Tertulia de psicólogos del desarrollo*. Los alumnos realizan un *rol-playing* como si fueran ellos los autores estudiados, y debaten, desde sus aportaciones teóricas, temas de actualidad tales como "el *bullying*", "el impacto de las tecnologías en la atención, motivación y afectividad de los niños", "la necesidad de la educación emocional", etc.

3. *Trabajo de observación y de reflexión de un caso práctico*. Es el trabajo final de madurez de la asignatura. Se elabora a partir de la observación de un/a niño/a cualquiera (de entre 3 y 12 años) en un contexto de juego espontáneo (recreo, en un parque de columpios, en aula, en domicilio familiar, etc.).

Para facilitar la estructuración de la información, se articula por áreas del desarrollo:

- Desarrollo psicomotriz
- Desarrollo de la comunicación y el lenguaje
- Desarrollo perceptivo-cognitivo
- Desarrollo socio-afectivo y de la personalidad.
- Desarrollo moral.

En cada una de estas áreas se incluyen diferentes sub-áreas con competencias que sean significativas desde el punto de vista del desarrollo. El alumnado obtiene esta información de los temas y anexos de la asignatura, así como de otras fuentes documentales de Psicología del Desarrollo. Toda la información plasmada debe expresarse con frases muy sintéticas, pudiendo ilustrarse con pequeños ejemplos las afirmaciones que se realicen sobre el/la niño/a.

El encuadre de estas clases prácticas queda insertado dentro del planteamiento metodológico general de la asignatura, que comprende además como modalidades generales de enseñanza en su dedicación presencial las clases magistrales, el estudio de casos, las tutorías presenciales, y la evaluación, como se puede apreciar en la Tabla 1:

Tabla 1.

Planteamiento metodológico de la asignatura de Psicología del Desarrollo para maestros de los Grados de Maestro en Infantil y Primaria.

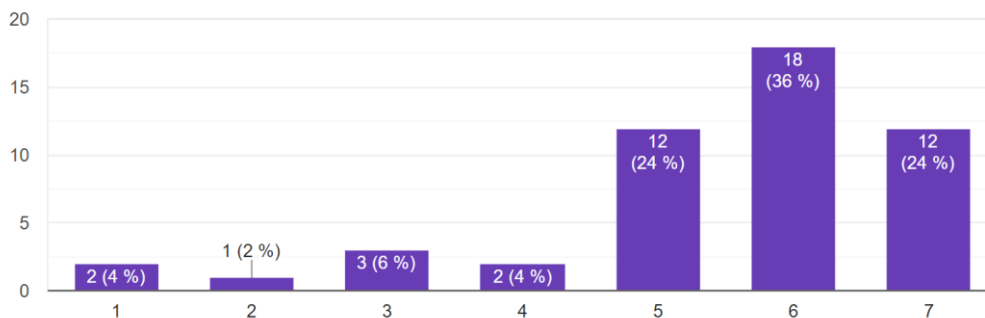
Metodología	Horas	Horas de trabajo presencial	Horas de trabajo no presencial
Clases magistrales	20	60 (40%)	
Estudio de casos	15		
Clases prácticas	7		
Tutorías Presenciales	15		
Evaluación	3		
Lectura y búsqueda de información	12		90 (60%)
Estudio personal	30		
Análisis y resolución de casos de forma autónoma	30		
Preparación de presentaciones orales	6		
Revisión y profundización de materiales suministrados en el aula virtual	12		
TOTAL	150	60	90
CRÉDITOS ECTS	6 cr.	2,4 cr.	3,6 cr.

La evaluación de la percepción del alumnado sobre su enriquecimiento en la asignatura, se realizó mediante 4 preguntas evaluadas con una escala Likert de 1 a 7.

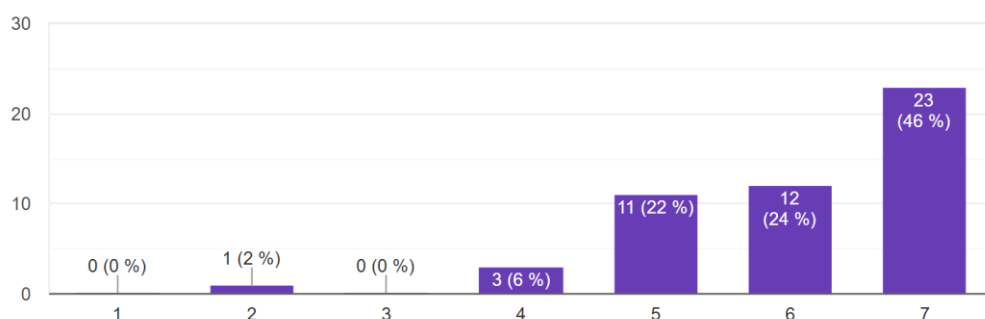
Resultados

La evaluación de las tres tareas básicas del programa indica una importante mejora a lo largo del cuatrimestre en el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado, y particularmente en la comprensión empática. Este hecho se aprecia también en los propios resultados sobre la autopercepción del alumnado (N=50) en relación a la asignatura, que nos permiten formular algunas conclusiones (Figura 1):

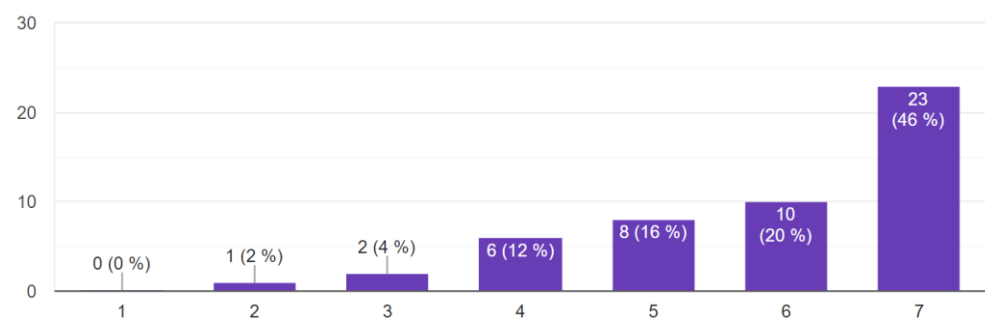
Pregunta 1. Considero que me ha enriquecido la asignatura de Psicología del Desarrollo que he terminado de cursar, tanto profesional como personalmente.



Pregunta 2. Considero que la Psicología del Desarrollo es una forma adecuada para entrenar la empatía para conocer a los niños.



Pregunta 3. Considero que esta asignatura es necesaria para que el alumnado de Magisterio de Primaria pueda entrenar sus competencias emocionales.



Pregunta 4. Considero que esta asignatura es necesaria como apoyo a los alumnos en la línea de lo trabajado de forma práctica en clase.

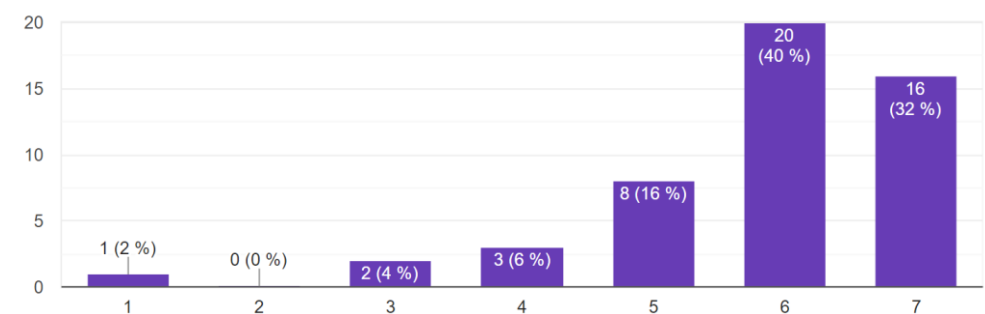


Figura 1. Evaluación de resultados obtenidos

Resulta significativo que en la pregunta 1 haya un 84% de respuestas de estar de acuerdo con que la asignatura les ha enriquecido personal y profesionalmente (opciones 5, 6 y 7).

También resulta significativo que en la pregunta 2 haya un 92% de respuestas en las opciones 5, 6 y 7, y solamente un 2% por debajo de la opción 4. Parece claro que mayoritariamente se ha percibido la asignatura como una herramienta útil para el entrenamiento de su propia comprensión empática.

La pregunta 3, a su vez, revela que el 84% incluso perciben que les ha servido en general para desarrollar sus competencias emocionales.

Por último, la pregunta 4 indica que un 88% están de acuerdo con que esta asignatura es necesaria como apoyo a los alumnos.

Conclusiones

La implementación de las competencias emocionales y en especial la competencia de comprensión empática es una necesidad formativa valorada positivamente por el alumnado de magisterio.

Asimismo, entendemos que el conocimiento aportado por la Psicología del Desarrollo no tiene que limitarse al conocimiento de las principales teorías y áreas del desarrollo evolutivo en cada edad, sino que puede ser una herramienta para que el alumnado de magisterio comprenda empáticamente mejor a los niños con los que va a trabajar a lo largo de toda su vida profesional.

Los programas implementados dentro de las clases prácticas constituyen una herramienta adecuada de afrontar este objetivo. También la tutoría se ha mostrado como un marco idóneo para la orientación del alumnado sobre sus propias competencias emocionales.

En definitiva, la educación emocional es una necesidad para afrontar los retos actuales de la escuela y los maestros pueden adquirir competencias emocionales a lo largo de su formación, especialmente en comprensión empática, con asignaturas obligatorias como es la "Psicología del Desarrollo".

Referencias

- Becker, E.S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions e an experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15–26.
- Cejudo, J., & López-Delgado, M.L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23, 29-36.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿ un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125.
- Mateos-Hernández, L.A., & Pérez-Lancho, M.C. (2016a). El soslayamiento de las competencias del ser en el currículum de Magisterio. En T. Ramiro-Sánchez y M.T. Ramiro (Coords.), *Avances en Ciencias de la educación y el desarrollo* (pp. 382-388). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
- Mateos-Hernández, L.A., & Pérez-Lancho, M.C. (2016b). Propuesta curricular para el desarrollo de competencias emocionales intrapersonales en alumnado del Grado de maestro en Primaria. En M.C. Pérez-Fuentes et al. (Eds.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar*, (pp. 141-148). Almería: ASUNIVEP. Recuperado de <http://www.formacionasunivep.com/cice2016/files/LIBRO%20VARIABLES.pdf>
- Palomera, R., Briones, E., Gómez-Linares, A., & Vera, J. (2017). Cubriendo el vacío: mejorando las competencias sociales y emocionales del profesorado en formación. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 142-149.

HÁBITOS DE VIDA SALUDABLE EN ADOLESCENTES ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Juan Manuel Mariño Vázquez*, María Milagros Armas Arráez y Clara Isabel Fernández Rodicio*.**

**Universidad de Vigo (España); ** Centro Sanitario LOPEPSI-SALUD (Tenerife-España).*

Resumen

El objetivo de este trabajo es conocer los principales tipos de hábitos de una población de estudiantes adolescentes del medio rural. Se ha elaborado un cuestionario en el que se analizan cuatro aspectos: la práctica de actividades físicas/deporte, los hábitos alimentarios, el consumo de tabaco y/o alcohol y el tiempo que dedican al ocio sedentario. Se han obtenido 164 cuestionarios de 84 hombres y 80 mujeres adolescentes, que actualmente están cursando sus estudios en tres Centros de Enseñanza de una localidad lucense.

Los resultados de las encuestas muestran que en general, los adolescentes masculinos, tienen más hábitos que inciden negativamente sobre su salud que las mujeres y aunque no hay diferencias muy marcadas entre los Centros, uno de ellos muestra una tendencia más negativa.

Palabras clave: Hábitos saludables, hábitos no saludables, adolescentes, medio rural.

Abstract

The objective of this work is to know the main types of habits of a population of adolescent students from rural areas. A questionnaire has been elaborated in which four aspects are analyzed: the practice of physical activities / sports, the alimentary habits, the consumption of tobacco and / or alcohol and the time that they dedicate to sedentary leisure. 164 questionnaires were obtained from 84 men and 80 adolescent women, who are currently studying at three Teaching Centers in a locality of Lugo.

The results of the surveys show that in general, male adolescents have more habits that negatively affect their health than women and although there are no marked differences among the Centers, one of them shows a more negative trend.

Keywords: Healthy habits, unhealthy habits, adolescents, rural environment.

Introducción

La adolescencia se considera una etapa cronológica que comprende entre los 10 y 19 años. Los cambios fisiológicos, psicológicos y sociales que se observan en ella, son decisivos en el desarrollo del individuo (Alvarado y Luyando, 2013). Esta etapa de la vida se caracteriza por la existencia de límites poco definidos y está condicionada por factores no sólo biológicos sino también de índole cultural, social, psíquico, económico y de equidad o iniquidad de género, aspectos íntimamente relacionados con las condiciones socioculturales en que ocurren (Fonseca Villamarín, Maldonado Hernández, Pardo Holguín y Soto Ospina, 2007). Es en la adolescencia cuando se conforma el estilo de vida y la prevalencia de conductas saludables, pero también en esta etapa pueden adquirirse pautas de conducta no saludables (Castillo, Balaguer y García-Merita, 2007). Entre las variables más clásicas a considerar dentro de un estilo de vida saludable figuran la práctica deportiva y los correctos hábitos de alimentación, mientras que el consumo de cigarrillos y alcohol, las dietas ricas en azúcar o la falta de ejercicio constituyen algunos ejemplos de comportamientos poco saludables.

a) La actividad física y el deporte

A pesar de que los términos actividad física y deporte suelen utilizarse como sinónimos, tienen distinto significado y constituyen dos formas distintas de estar físicamente activos (Castillo et al. 2007). El deporte es una actividad física que tiene naturaleza competitiva y reglas institucionales, mientras que la actividad física hace referencia a movimientos corporales de distinto tipo que requieren un esfuerzo físico.

b) La alimentación

Según la Organización de la Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, cualquier persona tiene el derecho de consumir alimentos que le resulten inocuos y nutritivos, garantizándole una alimentación adecuada. Es decir, los alimentos deben cubrir las necesidades nutricionales tanto desde el punto de vista de la calidad, como de la cantidad y seguridad alimentaria (Alvarado y Luyando, 2013).

c) Las adiciones: Tabaco y alcohol

Según la OMS (2008), el tabaquismo y el alcoholismo son las drogodependencias más extendidas en los países desarrollados, y representan, respectivamente, la primera y la tercera causa de años de vida con discapacidades.

Varios estudios señalan que las adolescentes que beben y fuman con mayor frecuencia y en mayores cantidades, va en aumento (Ruiz-Risueño Abad et al. 2012). Otros trabajos concluyen que el consumo de ambas sustancias es menor en aquellos

adolescentes que presentaban mayores tasas de ejercicio físico (Huéscar, Cervelló, Llamas y Moreno-Murcia, 2011).

d) Las actividades de ocio

El concepto de ocio sedentario se relaciona con un estilo de vida donde el entretenimiento se centra en la utilización de instrumentos tecnológicos o en ver la televisión (Chacón et al., 2016; Martínez-Gómez et al., 2010). El uso de videojuegos o las excesivas horas frente a las pantallas se encuentran estrechamente ligados con factores psicosociales y con la calidad de vida. Según Montes, Bozal, Torres y Núñez (2016), dichas tecnologías tienen un gran potencial adictivo y producen efectos negativos sobre el rendimiento escolar.

Objetivos:

- Conocer los principales tipos de hábitos (saludables y no saludables) de una población de estudiantes adolescentes del medio rural.
- Averiguar si los hábitos saludables prevalecen sobre los hábitos no saludable.
- Evaluar si hay diferencias entre géneros en relación a dichos hábitos.

Método

En este estudio descriptivo han participado un total de 164 adolescentes que actualmente están cursando sus estudios en Centros de Enseñanza de la provincia de Lugo.

La muestra dividida en función del género: 84 hombres y 80 mujeres.

Tabla 1.

Edad de los participantes de cada Centros educativo

	Centro A		Centro B		Centro C	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Nº personas	44	43	20	18	20	19
Intervalo de edad	12 a 16	12 a 17	13 a 18	14 a 17	12 a 16	12 a 16
Promedio de edad	13,6	14,2	13,9	15,4	13,9	13,5

Se utilizó un cuestionario de elaboración propia con 14 preguntas redactadas en términos enunciativos o interrogativos. De las 14 preguntas, 5 están orientadas a evaluar los hábitos saludables y 8 a los no saludables, aunque en función de la respuesta concreta algunas de ellas tienen ambas funciones. La pregunta número 14 se utilizará para estimar la valoración de que los encuestados tienen sobre sus propios hábitos. Para su elaboración se han tenido en cuenta otras encuestas de hábitos de vida saludable (Chacón, Casatro, Caracuel, Padial, Collado y Zurita, 2016; Ramos, Jiménez-Iglesias, Rivera y Moreno, 2016 y Lois y Rial, 2016), con la incorporación del ítem de uso de Internet.

Tabla 2.

Repuestas de hábitos saludables.

	1.¿Cuántas horas a la semana haces de ejercicio?			
	De 2 a 4 horas	De 4 a 6 horas	Más de 6 horas	Menos de 2 horas
Hombre	25	26	40	8
Mujer	34	19	20	28
Total	29	23	30	18

	2. Frecuencia de consumo de verduras			
	1-2 Días a la semana	3-4 Días por semana	Nunca	Todos los días
Hombre	36	37	8	19
Mujer	34	33	11	23
Total	35	35	10	21

	3. Frecuencia de consumo de fruta			
	1-2 Días a la semana	3-4 Días por semana	Nunca	Todos los días
Hombre	29	25	7	39
Mujer	20	23	3	55
Total	24	24	5	47

	10. ¿Cuántas horas duermes normalmente por la semana?			
	6 Horas	8 Horas	Más de 8 horas	Menos de 6 horas
Hombre	33	39	21	6
Mujer	16	60	20	4
Total	25	49	21	5

	11. ¿Cuántas horas duermes normalmente los fines de semana?			
	6 Horas	8 Horas	Más de 8 horas	Menos de 6 horas
Hombre	11	32	45	12
Mujer	6	29	64	1
Total	9	30	54	7

En relación a la práctica de ejercicio, un 40% de los hombres realiza actividad física más de 6 horas a la semana, lo cual representa el doble del porcentaje de las mujeres. Éstas realizan la mayor parte de su actividad en intervalos de 2 a 4 horas (34%). En cuanto al consumo diario de verduras y frutas los porcentajes más elevados corresponden a las mujeres: 23% y 55% respectivamente. Con respecto a las horas de descanso diario, un 60% de mujeres duermen 8 horas durante la semana, frente al 39% para los hombres. Durante los fines de semana aumentan las horas de descanso tanto las mujeres como los hombres (64% vs. 45%), pero un 12% de los hombres señalan dormir menos de 6 horas frente a solo un 1% de mujeres (Tabla 1, 2; Figuras 1, 2).

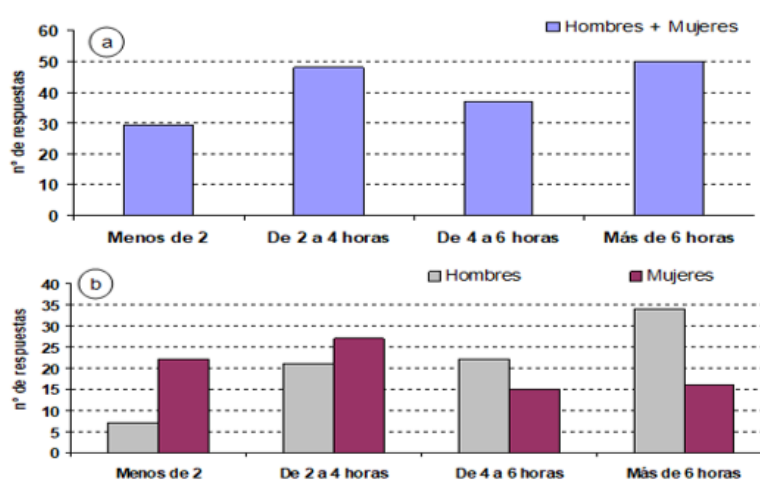


Figura 1. Horas de ejercicio/semana, a) totalidad de la muestra, b) respuesta por sexos

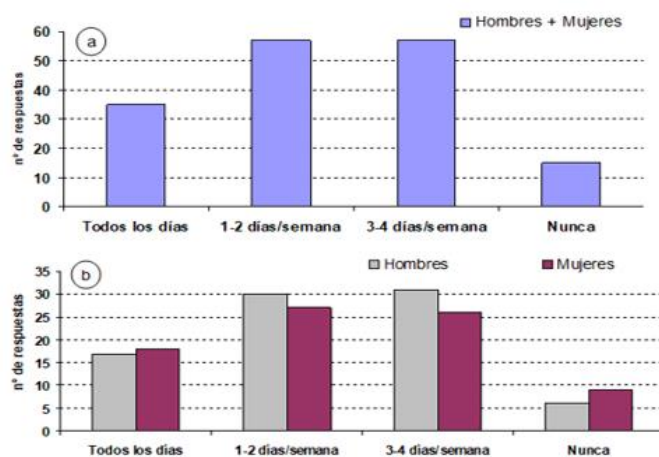


Figura 2. Frecuencia de consumo de verduras, a) totalidad de la muestra, b) repuestas por sexos.

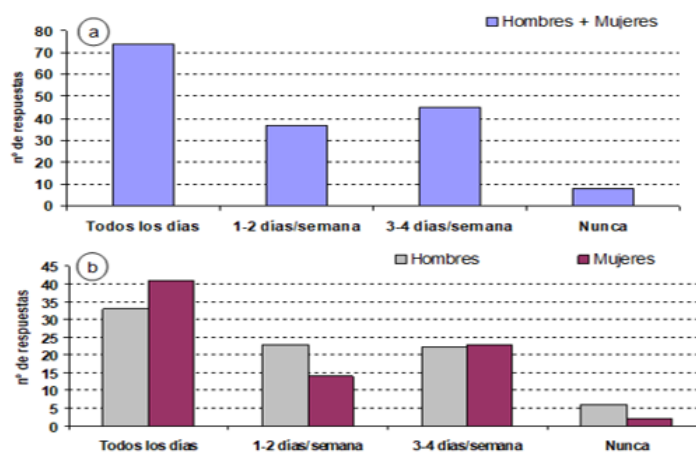


Figura 3. Frecuencia de consumo de fruta, a) totalidad de la muestra, b) respuestas por sexos.

Tabla 3.

Repuestas de hábitos no saludables.

4. ¿Con que frecuencia consumes gominolas, patatillas..?				
	1-2 Días a la semana	3-4 Días por semana	Nunca	Todos los días
Hombre	55	19	14	12
Mujer	64	13	16	8
Total	59	16	15	10

5. Frecuencia de consumo de bebidas azucaradas				
	1-2 Días a la semana	3-4 Días por semana	Nunca	Todos los días
Hombre	36	27	25	12
Mujer	63	6	26	5
Total	49	17	26	9

6. ¿Cuánto tiempo te pasas sentado en una silla/sofá en tu tiempo libre entre semana ?				
	1 Hora o menos	5 Horas o más	De 2 a 3 horas	De 3 a 4 horas
Hombre	33	17	36	14
Mujer	46	11	34	9
Total	40	14	35	12

7. ¿Cuánto tiempo te pasas sentado en una silla/sofá en los fines de semana?				
	1 Hora o menos	7 Horas o más	De 2 a 4 horas	De 4 a 5 horas
Hombre	20	13	42	25
Mujer	24	3	51	23
Total	22	8	46	24

Con respecto a los hábitos alimentarios, un 59% de la muestra consume golosinas y un 49% toma bebidas azucaradas, 1 o 2 días por semana en ambos casos. Durante su tiempo libre un 40% de los adolescentes declaran que descansan solo 1 hora o menos cada día, mientras que los fines de semana un 46% de la muestra señala descansar de 2 a 4 horas. Las diferencias de género son llamativas en el consumo de golosinas, ya que un 12 % de los hombres las consumen a diario frente a un 8% de las mujeres. En el consumo de 1 ó 2 días por semana el porcentaje es más elevado en las mujeres (64 % vs. 55%) (Tabla 3 y 4; Figuras 3 y 4).

Resultados similares se obtienen en el consumo de bebidas azucaradas, donde también son los hombres los que señalan un mayor consumo (12%, todos los días) frente a un 5 % de mujeres. En el consumo de 1 ó 2 días por semana el porcentaje es más elevado en las mujeres (63 % vs. 49%).

Tabla 4.

Repuestas de Hábitos no Saludables

8. ¿Cuánto tiempo le dedicas a Internet o a los vídeo juegos entre semana?				
	1 Hora o menos	5 Horas o más	De 2 a 3 horas	De 3 a 4 horas
Hombre	49	14	29	8
Mujer	54	9	31	6
Total	51	12	30	7

9. ¿Cuánto tiempo le dedicas a Internet o a los vídeo juegos los fines de semana?				
	1 Hora o menos	7 Horas o más	De 2 a 4 horas	De 4 a 6 horas
Hombre	20	27	35	18
Mujer	56	4	28	13
Total	38	16	31	15

12. ¿Fumas?				
	No	Si, 1-2 días a la semana	Si, 3-4 días por semana	Si, todos los días
Hombre	92	1	4	4
Mujer	93	4	0	4
Total	92	2	2	4

13. ¿Consumes alcohol?				
	No	Si, 1-2 días a la semana	Si, 3-4 días por semana	Si, todos los días
Hombre	87	12	1	0
Mujer	93	8	0	0
Total	90	10	0	0

La utilización de nuevas tecnologías (internet) o el uso de videojuegos, un 51% de la totalidad de la muestra le dedica 1 hora o menos durante la semana, mientras que durante el fin de semana sigue siendo la respuesta más elegida, pero se reduce al 38 % de la muestra.

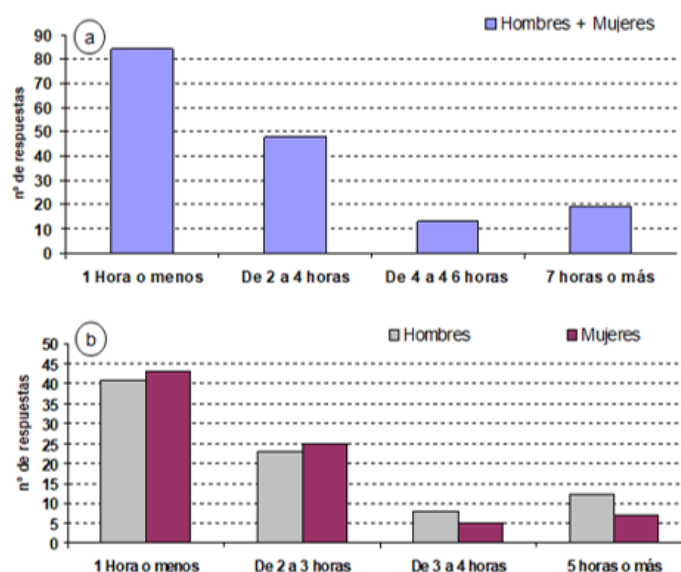


Figura 4. Horas de Internet o videojuegos durante la semana,
a) Totalidad de la muestra, b) respuestas por sexos

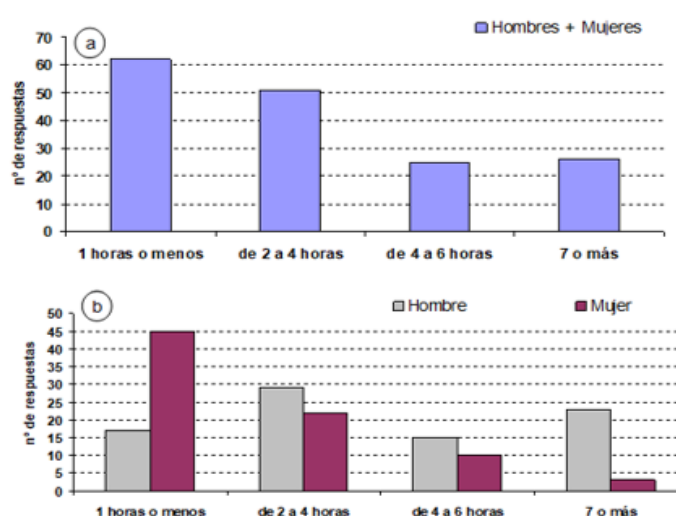


Figura 5. Horas de Internet o videojuegos los fines de semana,
a) Totalidad de la muestra, b) respuesta por sexos.

El 92% y el 90% de la muestra respectivamente no fuma ni consume alcohol. Destaca que ningún encuestado consume alcohol todos los días. Las principales diferencias entre hombres y mujeres en cuanto al uso de internet y/o videojuegos es que el 54 % de las mujeres utiliza estas tecnologías 1 hora o menos/semana frente el 49% de

los hombres. En los fines de semana el porcentaje de mujeres aumenta al 56% mientras que el de los hombres se reduce hasta el 20% (Figuras 5 y 6).

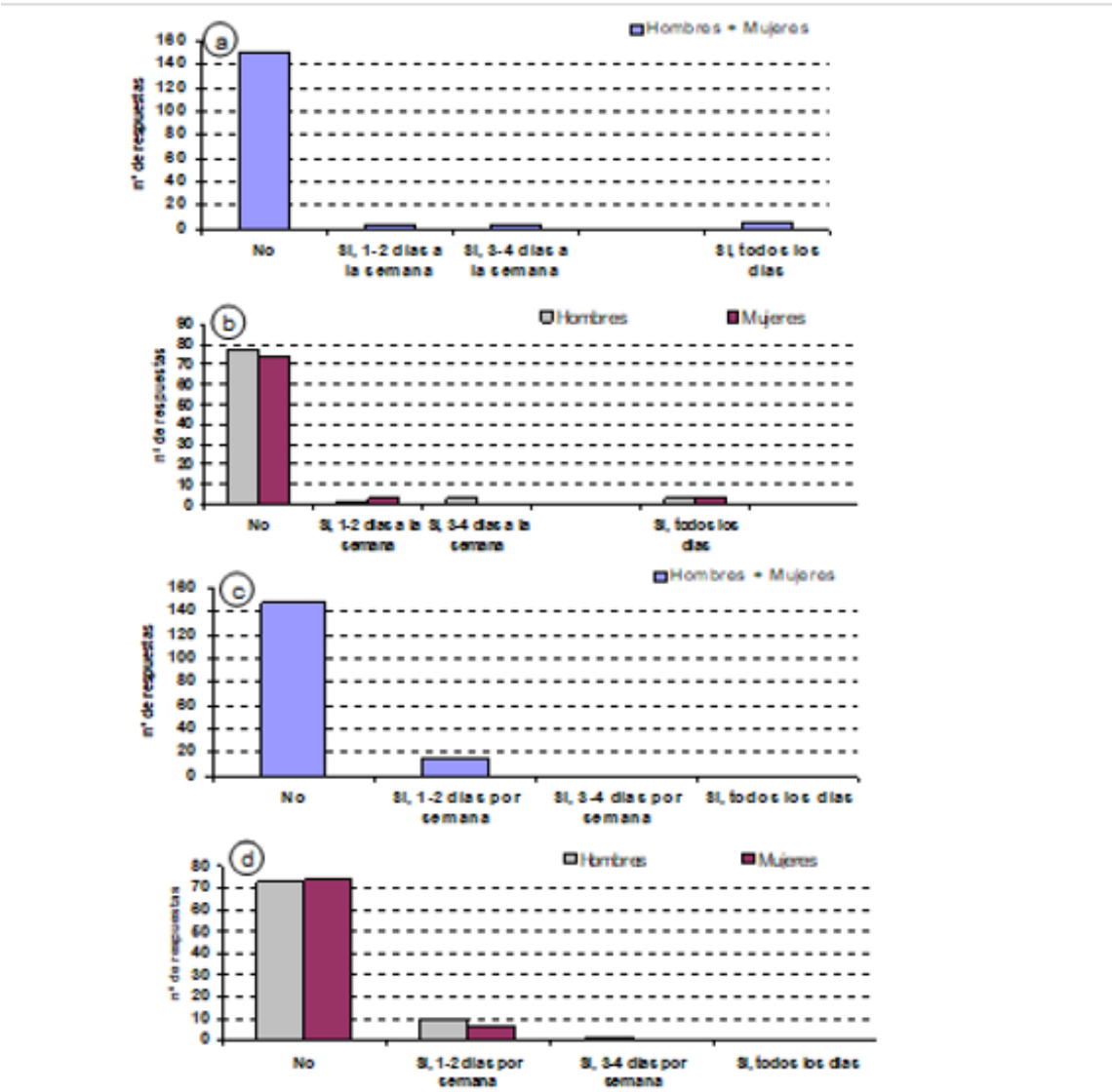


Figura 6. Consumo de tabaco y alcohol, a), c) totalidad de la muestra, b) respuestas por sexo

Los niveles tanto en hombres y mujeres no fumadores son inapreciables, con ligera superioridad de las mujeres que no consumen alcohol (93%) con respecto a los hombres (87%).

Conclusiones

En general, los adolescentes masculinos mostraron hábitos saludables en la práctica de ejercicio físico, mientras que hay un porcentaje muy elevado que no duermen las horas recomendables ni durante la semana ni en el fin de semana, consumen más bebidas azucaradas y pasan mayor tiempo sentados durante las horas libres, tanto en la semana como en el fin de semana.

Las respuestas de los hombres muestran que utilizan más tiempo en las nuevas tecnologías que las mujeres, tanto durante la semana como en el fin de semana, que es cuando más aumenta el tiempo dedicado a internet y/o videojuegos.

Las mujeres destacaron por sus hábitos saludables en las horas de sueño semanal y reflejan una ligera mayoría en el consumo de frutas con respecto a los hombres. Además, invierten menos tiempo en internet o videojuegos durante la semana, pero esta tendencia se acentúa mucho los fines de semana.

Bibliografía

- Alvarado, E. y Luyendo, J.R. (2013). Alimentos saludables: la percepción de los jóvenes adolescentes en Monterrey, Nuevo León. *Estudios Sociales*, 21(41), 143-164.
- Castillo, I., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2007). Efecto de la práctica de actividad física y de la participación deportiva sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia en función del género. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(2), 201-210.
- Chacón Cuberos, R., Castro Sánchez, M., Caracuel Cáliz, R., Padial Ruz, R., Collado Fernández, D. y Zurita Ortega, F. (2016). Perfiles de consumo de alcohol y tabaco en adolescentes andaluces de primer ciclo de educación secundaria. *Salud y Drogas*, 16(2), 96-104.
- Fonseca Villamarín, M.E., Maldonado Hernández, A., Pardo Holguín, L. y Soto Ospina, M. F. (2007). Adolescencia, estilos de vida y promoción de hábitos saludables en el ámbito escolar. *Umbral Científico*, 11, 44-57.
- Huéscar, E., Cervelló, E., Llamas, L. y Moreno-Murcia, J.A. (2011). Conductas de consumo de alcohol y tabaco y su relación con los hábitos saludables en adolescentes. *Psicología Conductual*, 19(3), 523.
- OMS (2008). Organización Mundial de la Salud. Estrategias para reducir el uso nocivo del alcohol. Ginebra.

- Lois Carro, L. y Rial Rebullido, T. (2016). Hábitos alimentarios y de actividad física de alumnado de Educación Primaria: estudio descriptivo de un colegio de Pontevedra. *Sportis*, 2(1), 77-92.
- Martínez-Gómez, D., Eisenmann, J.C., Gómez-Martínez, S., Veses, A., Marcos, A. y Veiga, O. (2010). Sedentarismo, adiposidad y factores de riesgo cardiovascular en adolescentes. Estudio AFINOS. *Revista Española de Cardiología*, 63(3), 277-285.
- Ramos, P., Jiménez-Iglesias, A., Rivera, F. y Moreno, C. (2016). Evolución de la práctica de la actividad física en los adolescentes españoles. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 62, 335-353.

EDUCAR EN EL BIENESTAR CON EL SENTIDO VITAL

M.^a Milagros Armas Arráez*, Antonio López Castedo,**

Antonio Sánchez Cabaco* y Luis Alberto Mateos Hernández***.**

Hospital Santa Cruz; **Universidad de Vigo; *Universidad Pontificia de Salamanca.*

Resumen

El bienestar conlleva salud mental y felicidad, ambas se consiguen con el sentido vital, entonces habrá que educar en la búsqueda del sentido vital para alcanzar el bienestar. La sociedad se ha alejado la búsqueda del “ser” y busca el “tener”, sin embargo, el tener aporta una felicidad efímera, sin la auténtica satisfacción que aporta el ser. Por lo que, se ha evaluado el constructo “sentido de la vida” en pacientes con ansiedad y depresión. Con una investigación de corte cuantitativo, descriptivo, correlacional e inferencial, para el estudio del constructo sentido de la vida con el instrumento PIL (Purpose in life) en una muestra de 400 sujetos, 200 diagnosticados con trastorno de ansiedad y 200 con depresión. Se observan varias diferencias en las variables analizadas, que explican el sentido de la vida y como “el ser” aporta más sentido vital que “el tener”. El bienestar se puede conseguir con la psicoeducación, educando en “el ser” y “el estar”, consiguiendo la autorealización y la realización social.

Palabras clave: bienestar, sentido vital, educar, depresión, ansiedad.

Abstract

Well-being brings mental health and happiness, both are achieved with the vital meaning, then it will be necessary to educate in the search of the vital sense to achieve the well-being. The society has moved away the search for "being" and seeks to "have", however, having contributes to ephemeral happiness, without the real satisfaction that the self brings. Therefore, the construct "meaning of life" has been evaluated in patients with anxiety and depression. With an investigation of quantitative, descriptive, correlational and inferential cutting, for the study of the construct meaning of life with the instrument PIL (Purpose in life) in a sample of 400 subjects, 200 diagnosed with anxiety disorder and 200 with Depression. There are several differences in the variables analyzed, which explain the meaning of life and as "the self" brings more vital sense

than "having". The wellbeing can be achieved with the psychoeducation, educating in "the Being" and "the being", getting the self-realization and the social fulfillment.

Keywords: Wellbeing, vitality, education, depression, anxiety.

Introducción

Actualmente el interés se centra en el “tener” para alcanzar el bienestar, lo que aporta una felicidad efímera, produce insatisfacción. Se necesita educar para el bienestar centrándonos en el “ser”, buscando la felicidad autentica y la salud mental que se consiguen con el sentido vital. Implica desarrollar de la capacidad de juzgar las situaciones, la moralidad, para construir sus decisiones y elaborar su proyecto vital para la satisfacción existencial (Armas, 2016). La conciencia moral es la base de la existencia humana, saber escuchar la voz interior que indica como organizar y elegir las opciones vitales, que mantiene a las personas sanas, por el sentido de coherencia y autoconfianza que desarrollan (Fizzotti, 1998). Las elecciones y acciones tienen sentido concreto, a veces no coincide el sentido particular con el general, realizar acciones en coherencia con la conciencia moral aumenta la satisfacción y el sentido vital (Armas, 2016).

El desarrollo de la conciencia moral según, Piaget (1984), significa respetar y obedecer a padres, con el respeto unilateral y el mutuo, con introyección sin tener en cuenta la libre elección del proyecto de vida. Para Kohlberg (1992), existen acciones acordes al juicio del individuo y acordes a la moral universal, tratando de integrar aspectos cognoscitivos, motivacionales y comportamentales, resaltando la autorregulación y la autoevaluación en el desarrollo moral. Introduce la decisión propia del proyecto de vida, considerando al ser humano como creador del desarrollo moral, producto de la interacción entre la estructura del organismo y el ambiente (Vilegas, 2008). Para el desarrollo de la conciencia moral, Frankl (1999) considera necesaria la trascendencia, la introyección de las normas paternas queda superada por la “voz de la trascendencia”, influye las condiciones evolutivas y el contexto (Velasco, 2015).

La trascendencia significa: alejarnos del narcisismo “el tener”; centrarnos en lo espiritual con valores auténticos “el ser”; respetando a los demás “el estar”. Alcanzar la felicidad significativa con la autorrealización y la realización social.

Acontecimientos traumáticos se relacionan con depresión y ansiedad, sin embargo, la desesperanza es sufrimiento sin propósito, dando sentido al sufrimiento puede convertirse en logro con la libertad para elegir la actitud de afrontamiento

(Frankl, 1987). La actitud existencial replantea dar sentido al sufrimiento, al salir airoso ante el fracaso y el sufrimiento, hace justicia al ser humano integral, valora los éxitos conseguidos, por cómo vive y se sobrepone a la falta de éxito (Miramontes, 2014). El bienestar conlleva utilizar fortalezas y virtudes, fomentar el desarrollo del conocimiento y la existencia (Seligman, 2003). Se vincula la autoeficacia y la autoconcordancia de objetivos, con felicidad y bienestar, previniendo estados depresivos o ansiosos (Ahumada, 2013).

Se pretende observar el sentido vital de las personas con ansiedad y depresión. Objetivo: observar el sentido de la vida y estimar si las variables son amortiguadoras de la depresión y ansiedad. Hipótesis: el constructo “Sentido de la Vida” se modifica en función del sexo, procedencia, religión, práctica religiosa y experiencia personal con la muerte, mediante el análisis de tales diferencias se pueden detectar las variables amortiguadoras de ansiedad y depresión.

Método

Participantes

400 sujetos, 265 (66,3%) mujeres y 135 (33,8%) hombres, la media de edad 36,64 años y una desviación típica de 11,68, situados entre 16 y 70 años, de Canarias, de los cuales 200 son diagnosticados de depresión y 200 diagnosticados de depresión.

Instrumentos

Cuestionario ad hoc para obtener datos personales (sexo y lugar de procedencia), datos de tipo religioso (tipo y frecuencia de práctica) y experiencia personal con la muerte y *Test Purpose of Life*, evalúa el constructo “Sentido de la Vida”, por áreas: el significado de la vida, la satisfacción de la propia vida, la libertad, el miedo a la muerte y la valoración de la vida, siendo previamente validada, alcanzando una fiabilidad y validez muy alta (Armas-Arráez, López-Castedo y Sánchez-Cabaco, 2018).

Diseño

Investigación no experimental, cuantitativo de corte descriptivo, comparativo y analítico.

Procedimiento

Recogida de los datos con participación voluntaria, anónima e individual de los sujetos del Hospital Santa Cruz. Los resultados se analizan con el programa de análisis estadístico SPSS. 22 para Windows: análisis de frecuencias y porcentajes; puntuaciones medias y desviación típica; y análisis de ANOVA.

Resultados

En el análisis estadístico de la muestra se ponen de manifiesto diferencias significativas entre el sentido de la vida en las psicopatologías y las variables elegidas. El análisis de las variables elegidas se resume en la Tabla 1.

Tabla 1

El Sentido Vital según psicopatología/variables demográficas.

Ansiedad/Depresión	F	P	Mayor S.V.	Menor S.V.
Sexo	3,993	0,046	Mujer/Ansiedad	Hombre/Depresión
Procedencia	0,837	0,361	Rural/Depresión	Semiurbano/Depresión
Tipo religión	3,466	0,066	No católicos/ Ansiedad	Católicos/Depresión
Práctica religiosa	1,975	0,161	Casi siempre/ Ansiedad	A veces /Depresión
Exposición cercana a la muerte	6,402	0,012	Si ha tenido/ Ansiedad	Si ha tenido/Depresión

Realizado el estudio de la variable procedencia de los grupos por separado, se pone de manifiesto que en el grupo exclusivamente de depresión si existen diferencias significativas ($F = 3,124$; $p = 0,046$), observamos la figura 1.

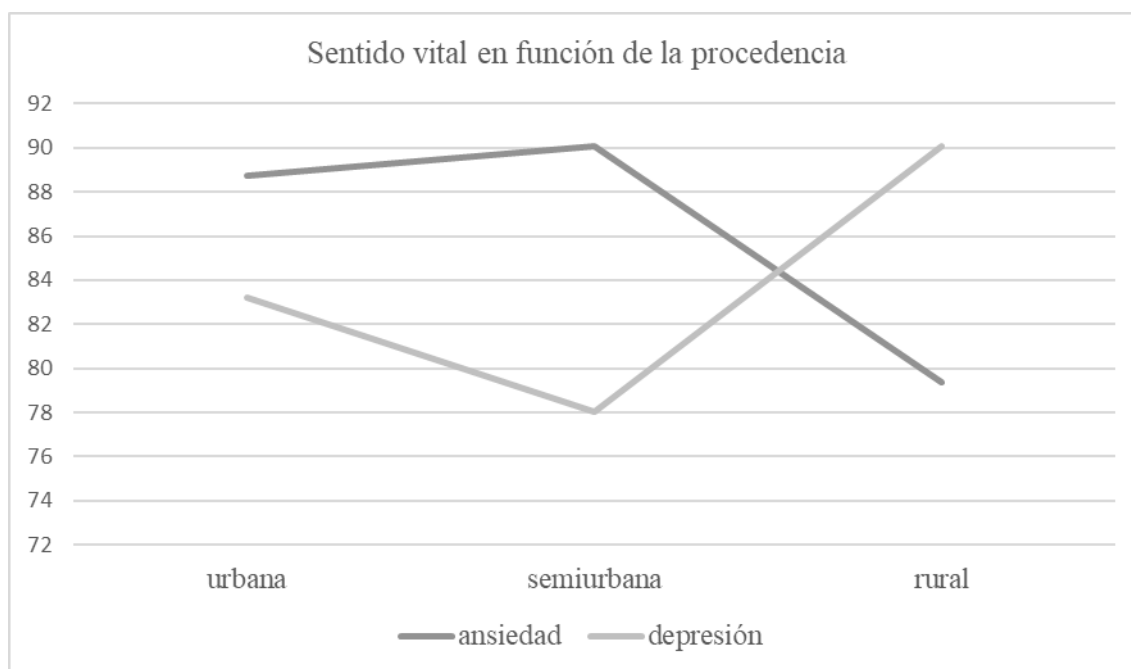


Figura 1. El sentido vital en ansiedad y en depresión.

Observamos en la figura 2 como varía el sentido de la vida en función de la práctica religiosa.



Figura 2. El sentido de la vida en función de la práctica religiosa.

Discusión y conclusiones

El sentido vital viene explicado por las variables analizadas. Significativamente, el sexo indica que las mujeres poseen más sentido vital, como García-Alandete y

colaboradores (2009) señalan. El mayor significado en la vida de las mujeres probablemente sea consecuencia de la influencia cultural, expresan emociones y son tolerantes a la frustración (Armas-Arráez y Castedo, 2018).

La procedencia no presenta diferencias significativas, salvo en el grupo de depresión, indicando que las personas con depresión del ámbito rural tienen más sentido de la vida. Una posible explicación sería por la vida social, menor consumismo y mayor cohesión de los núcleos rurales, centrándose más en el “ser” y “estar” en sus vidas.

El tipo de religión no revela diferencias, mientras la práctica religiosa incide en un mayor significado vital, aun no siendo significativa, porque los practicantes acuden a ritos religiosos realizando rica vida social, reciben apoyo grupal ante las adversidades, destacando lo espiritual y los valores. En esa línea podemos decir que se necesita educar en valores transculturales y universales, más allá de etnia, religión o raza (Hernández, 2005); educación moral (Chacón, 2015); educar en una espiritualidad con valores (Armas, López-Castedo, Cabaco y Urchaga, 2014), más allá de la educación en valores de Kholberg (1992), para conseguir la autorealización y la realización social.

La exposición a una experiencia propia cercana a la muerte influye en el sentido vital (Rodríguez, 2007; Armas, 2016). Las personas con ansiedad muestran mayor sentido vital, probablemente evitaron la depresión ante el hecho traumático y tras pasar por la ansiedad que les sobrevino, conseguirán la resiliencia. El sentido vital disminuye los efectos negativos ante experiencias traumáticas (Armas, 2016).

Por lo expuesto, se propone educar en el bienestar, en “el ser” y en “el estar”, conseguir personas motivadas con buscar significado en la vida (el ser) y desarrollar su vida en convivencia con los demás (el estar), desde todas las etapas educativas.

Referencias

- Ahumada, G. A. (2013). Autoeficacia y felicidad en ingresantes a una universidad privada de Trujillo. *Revista de Psicología*, 15(1), 24-36.
- Armas, M. M. (2016). *Sentido de la vida y afectividad negativa en pacientes con ansiedad y depresión* (Tesis doctoral). Universidad Pontificia de Salamanca, España.
- Armas-Arráez, M.M., López-Castedo, A. & Sánchez-Cabaco, A. (2018). Fiabilidad y validez del “Purpose in life” (PIL) en una muestra clínica. *European Journal Of Health Research*, 4(1), 43-51.

- Armas-Arráez, M. M. A. & Castedo, A. L. (2018). El sentido de la vida: factor protector de ansiedad y depresión/Sense of life: protective factor of anxiety and depression. *CAURIENSIA. Revista anual de Ciencias Eclesiásticas*, 13, 57-72.
- Armas, M., López-Castedo, A., Cabaco, A.S. & Urchaga, J.D. (2014). Estudio del sentido de la vida y su relación con la religiosidad en dos muestras clínicas (ansiedad, depresión). *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 134-159.
- Fizzotti, E. (1998). *El despertar ético. Conciencia y responsabilidad*. Buenos Aires: Fundación Argentina de Logoterapia.
- Frankl, V. E. (1987). *El hombre doliente. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. E. (1999). *El hombre en busca del sentido último*. Barcelona: Paidós.
- García-Alandete, J., Martínez, E. R., Soucase, B. & Gallego-Pérez, J. F. (2011). Diferencias asociadas al sexo en las puntuaciones total y factoriales del Purpose-In-Life Test en universitarios españoles. *Universitas Psychologica*, 10(3), 681-692.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Miramontes, F. (2014). La teoría del sentido del sufrimiento. Fundamentación filosófica de una terapéutica. *Revista Mexicana de Logoterapia*, 2, 31-37.
- Piaget, J. (1985). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Rodríguez, M. I. (2007). *Afrontamiento del cáncer y sentido de la vida: un estudio empírico y clínico*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Medicina.
- Seligman, M. E. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Velasco, W. F. P. (2015). La justicia social como desafío de la universidad en el mundo globalizado. *Formación Docente y Resolución de Problemas, Boletín Redipe*, 4 (2), 99-106.
- Villegas C. (2008). *La acción moral, explicaciones filosóficas y contrastaciones psicológicas*. Bogotá, Colombia: Uniandes–Ceso.

EVALUACIÓN DE NECESIDADES EMOCIONALES EN EDUCACIÓN INFANTIL PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

**Carmen Remedios Jiménez Hierro*, Clara Isabel Fernández Rodicio*,
María Milagros Armas Arráez** y María Cruz Pérez Lancho*****

**Universidad Internación de la Rioja (España); **Centro Educación Infantil Minicole
(Canarias-España); ***Universidad Pontificia de Salamanca (España).*

Resumen

En las últimas dos décadas en España se ha ido generando todo un movimiento para introducir las emociones en el ámbito educativo formal, incluyendo en el currículo aspectos de índole emocional y social, atendiendo de esta manera a nuevas necesidades que se presentan en la sociedad y contemplando así el desarrollo integral de las personas. En este trabajo se lleva a cabo una evaluación inicial diagnóstica con alumnos de Educación Infantil. El grupo clase que nos ocupa consta de 24 alumnos de 4 años, cuyas características en materia emocional se plasmarán con la evaluación de las emociones primarias a través de un instrumento basado en tareas o problemas emocionales que el alumno debe resolver para evaluar sus habilidades en cuanto a inteligencia emocional se refiere. Los resultados obtenidos se desprende la dificultad de reconocer ciertas emociones, y por ello la necesidad de llevar a cabo una intervención educativa.

Palabras clave: emoción, inteligencia emocional, educación emocional, Educación Infantil

Abstract

In the last two decades in Spain a whole movement has been generated to introduce emotions in the formal educational environment, including in the curriculum aspects of emotional and social nature, thus attending to new needs that arise in society and contemplating thus the integral development of the people.

In this work, an initial diagnostic assessment is carried out with children in Early Childhood Education. The class group that occupies us consists of 24 students of 4 years, whose characteristics in emotional matter will be reflected in the evaluation of primary emotions through an instrument based on tasks or emotional problems that the student must solve to evaluate their abilities as soon as possible. Emotional intelligence

is concerned. The results obtained reveal the difficulty of recognizing certain emotions, and therefore the need to carry out an educational intervention.

Keywords: Emotion, emotional intelligence, emotional education, Early Childhood Education

Introducción

Las emociones forman parte de la vida de las personas, de todos los momentos y lugares (López, 2005). Continuamente estamos experimentando emociones, siendo una “parte sustancial de la vida humana” (Bisquerra, 2009, p. 21). Éstas están aún más a flor de piel en las primeras edades, cuando los niños y niñas están comenzando a conocerse, a conocer a quienes les rodean y a explorar el mundo en el que se encuentran inmersos. El educador ha de crear un clima de aprendizaje adecuado para la expresión y comunicación de emociones.

En España se ha generado un movimiento para introducir las emociones en el ámbito educativo formal, incluyendo en el currículo aspectos de índole emocional y social, atendiendo a nuevas necesidades que se presentan en la sociedad y contemplando así el desarrollo integral de las personas (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008). Consideramos las emociones como un ámbito susceptible de ser trabajado en la escuela, tratarlas como aspecto fundamental del desarrollo humano e involucrar a los profesionales educativos en el desarrollo y adquisición de la capacidad emocional, formando parte de esa educación y alejándose de una actitud pasiva o ajena a ella. “La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica” (Bisquerra, 2012, p. 27) y como tal pretende minimizar los factores de riesgo del individuo ante ciertas disfunciones o prevenir su ocurrencia (estrés, agresividad, depresión, etc), con el desarrollo de competencias básicas para la vida.

En el R.D. 1630/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil (en adelante EI), se perseguirá “un desarrollo integral y armónico de la persona en los distintos planos: físico, motor, emocional, afectivo, social y cognitivo” procurando proporcionar “los aprendizajes que contribuyen y hacen posible dicho desarrollo”, quedando esto fijado en el artículo 2.1 de dicho Real Decreto, el cual afirma que la finalidad de la EI es “la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas”.

Nos encontramos con unas necesidades específicas y concretas que hacen que tenga sentido plantear el diseño de programas de intervención para educación emocional

en todos los niveles educativos, sin olvidarnos de la EI, etapa que suele quedar al margen en ocasiones por ser de carácter voluntario. Entre dichas necesidades podemos citar que la introducción al sistema educativo se hace de manera temprana (cambio de entorno y en vínculos afectivos y personas de referencia), EI es una etapa educativa en la que tienen que comenzar a lidiar con límites y aprender a gestionar sus impulsos (se conforma la personalidad y se adquieren habilidades adecuadas para afrontar la vida), supone la llegada a un nuevo entorno relacional que prepara para la inmersión en la sociedad (adquisición de estrategias de interacción social y comportamientos asertivos, desarrollo de competencias para la convivencia).

Existen varias formas de intervenir en materia emocional a nivel educativo (Bisquerra, 1998; Ruiz, 2016). Se puede realizar:

- *Aplicación ocasional*, aprovechando los hechos aislados que se sucedan en el ámbito escolar, pudiendo también ser trabajada *dentro de otros programas* al introducir elementos típicos de la misma en otras materias (relajación en educación física, vocabulario de emociones en inglés...).
- *Programas en paralelo* (en talleres en horario extraescolar y de carácter voluntario) y *programas específicos de educación emocional o asignatura optativa*: podrían formar parte del currículo educativo y tener carácter trimestral, semestral o anual con un horario exacto y particular para su trabajo en el aula.
- El *plan de acción tutorial*: como el instrumento que recogerá y guiará la educación emocional en el centro, en el que se verá implicado todo el equipo docente, trabajando hacia el alumnado y las familias.
- Los *programas integrados en el currículo* que pretenden trabajar la educación emocional de forma que los contenidos relativos a esta se integren de manera transversal a los propuestos en el currículo. Se decide trabajar en el diseño de una intervención en base al Modelo de Programas (Álvarez, 2001), de la forma más integrada con el currículo educativo posible.

Objetivos

- Elaborar instrumentos de recogida de información que ayuden en la evaluación diagnóstica de las emociones de los niños de 4 años de Educación Infantil.
- Evaluar de forma inicial las emociones de los niños de 4 años de Educación Infantil.

Método

Siguiendo el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997), y atendiendo al concepto de inteligencia emocional como habilidad que utiliza la persona para adaptarse al medio más o menos cambiante en el que se encuentra inmerso su desarrollo (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005), uno de los instrumentos que se van a utilizar estará basado en la detección del nivel inicial de habilidad referida a esta inteligencia que presentan los alumnos en cuanto a: percepción, expresión y valoración emocional.

En este instrumento se van a evaluar serán la alegría, tristeza, miedo, enfado y sorpresa, encontrando una serie de ítems que recogen problemas emocionales que el evaluado ha de resolver para poder evaluar sus habilidades. Estos ítems se agrupan en la evaluación de:

- Capacidad de reconocimiento de expresión emocional básica a través de imágenes.
- Capacidad para expresar, percibir y valorar qué emoción se adecúa mejor a la situación o problema planteado.
- Capacidad para valorar y discernir ciertos grados de expresión emocional.

Siguiendo el planteamiento iniciado, y atendiendo a las características del contexto y de la situación a que nos enfrentamos y a las características psicoevolutivas de los beneficiarios de la propuesta de intervención, se decide, de acuerdo con los criterios de Bisquerra (2009), López (2012, 2016) y Goleman (1996) trabajar tanto emociones positivas como negativas, centrándonos especialmente en las más básicas, para que nuestra labor tenga sentido y una base sólida para una posterior intervención más profunda y extensa (Tabla 1).

Tabla 1.
Emociones básicas consideradas para la intervención

Emociones	Positivas	Negativas	Ambiguas
Alegría	X		
Tristeza		X	
Enfado		X	
Miedo		X	
Sorpresa			X

Hay que partir de una evaluación inicial previa a la hora de iniciar la intervención psicoeducativa.

Resultados

El instrumento de medida de habilidad, en este caso, vamos a recoger la cantidad de aciertos y errores encontrados en la respuesta a los ítems en relación con las capacidades que se pretenden evaluar. Los ítems del instrumento se han dividido en tres grupos de habilidades y los resultados en relación a éstas y las emociones evaluadas dentro de cada habilidad, quedan de la siguiente manera (Tabla 2):

Tabla 2.

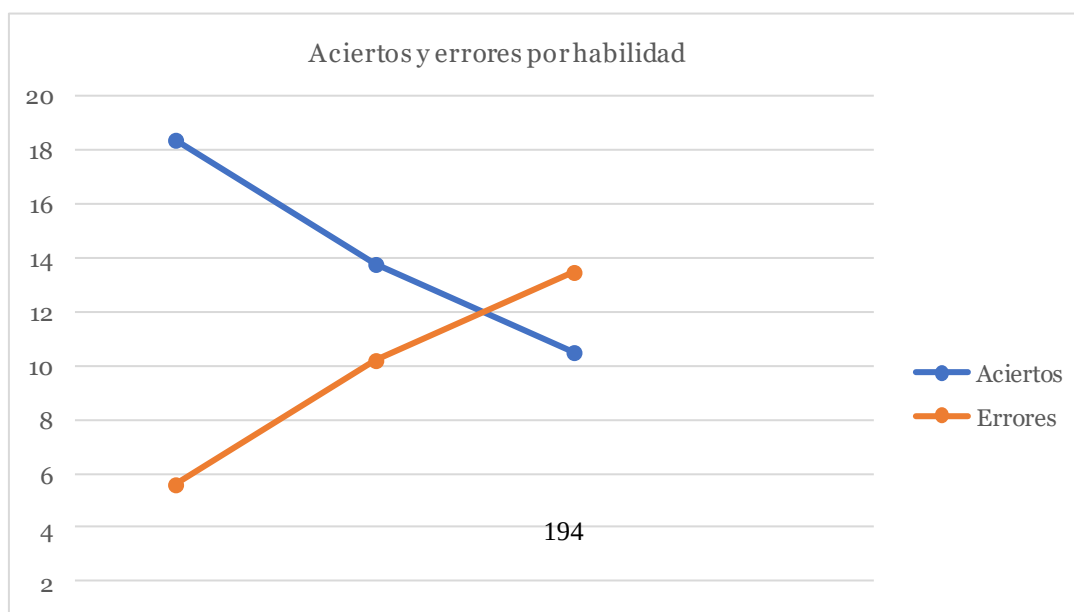
Datos recogidos previos a la intervención.

	Expresión emocional					Situación					Grado de intensidad			
	A	T	E	M	S	A	T	E	M	S	A	T	E	M
Aciertos	22	20	18	19	13	18	17	10	16	8	11	12	10	9
Errores	2	4	6	5	11	6	7	14	8	16	13	12	14	15
Media	Aciertos: 18,4 Errores: 5,6					Aciertos: 13,8 Errores: 10,2					Aciertos: 10,5 Errores: 13,5			

Nota. A: Alegría T: Tristeza E: Enfadado M: Miedo S: Sorpresa

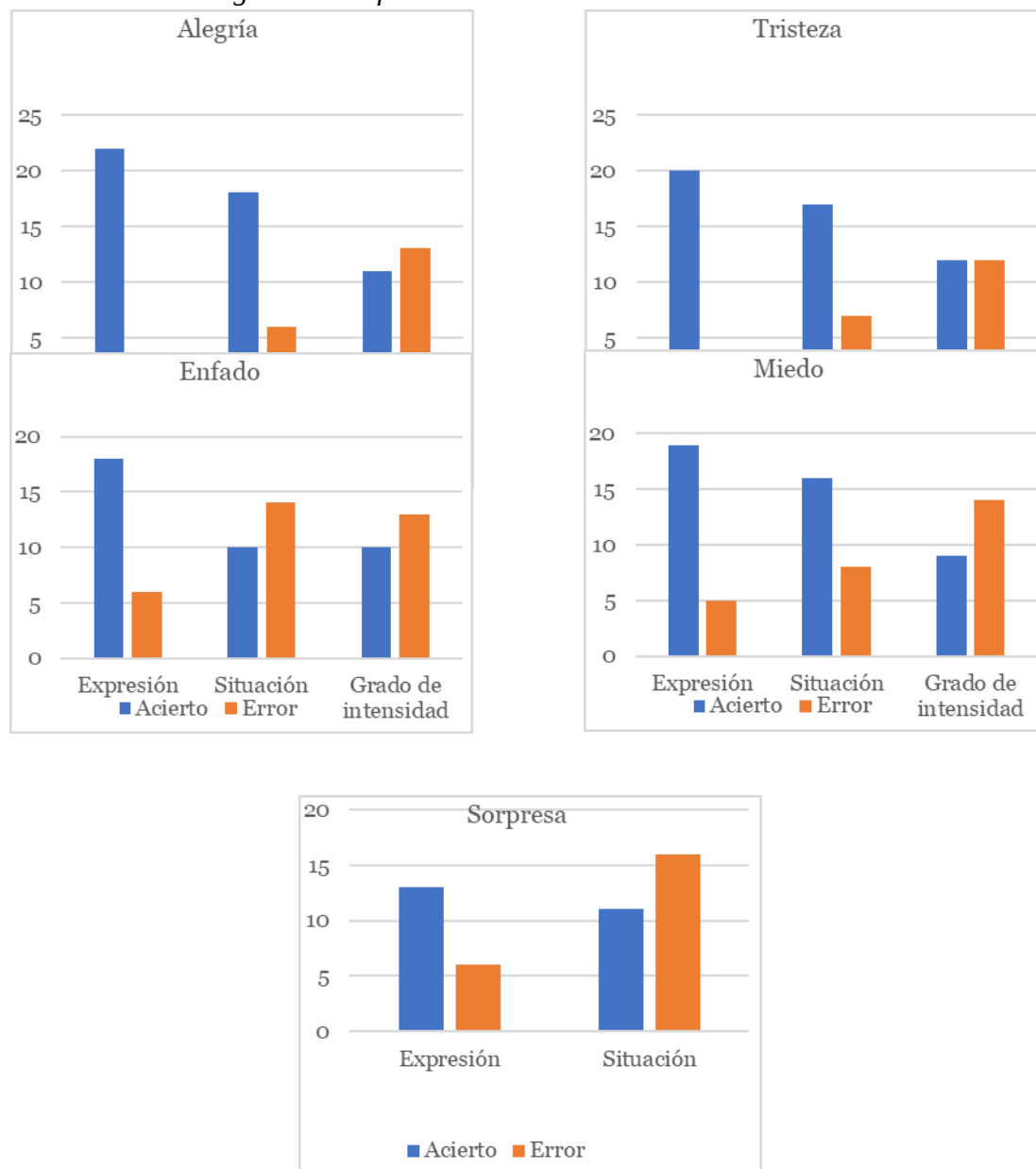
Trasladando esto a un gráfico para visualizar los aciertos y fallos en cada uno de los apartados evaluados, se obtiene (figura 1):

Figura 1. Gráfica acierto-error evaluación inicial



Las emociones que menor dificultad entrañan a la hora de identificar, expresar y valorar son la alegría y la tristeza, seguidas del enfado y el miedo, situando la sorpresa como la más compleja (Figura 2).

Figura 2. Gráficas de emociones. Evaluación inicial.



Los resultados obtenidos en la evaluación inicial muestran la necesidad intervenir en educación emocional por las carencias y dificultades en el alumnado en este ámbito de competencias a la hora de la identificación situacional de las emociones negativas como miedo y enfado y la moción de sorpresa. Se decide trabajar las emociones básicas recogidas en la Tabla 2. Se considera necesaria la intervención desde

el ámbito de las competencias emocionales siguiendo el modelo pentagonal propuesto por Bisquerra (2009), con el fin de favorecer su desarrollo.

Bibliografía

- Álvarez, M. (coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (coord.) (2011). *Educación Emocional: Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1209145759.pdf
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica De Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_256.pdf
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- López, E. (2005). La educación emocional en la Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1209146070.pdf
- Ruiz, E. (2016). *Todo un mundo de emociones: Educación emocional y bienestar en el Síndrome de Down*. Madrid: CEPE.
- López, E. (2012). *La Educación Emocional en la Escuela: Actividades para la Educación Infantil. Tomo 1 (3 a 5 años)*. México: Alfaomega.
- López, E. (2016). La educación emocional en la Educación Infantil y Primaria. En J.L., Soler, L., Aparicio, O., Díaz, E. Escolano, y A. Rodríguez, (coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 557-570). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*. Boletín Oficial del Estado, 4, de 4 de enero de 2007.

BIENESTAR Y CONVIVENCIA: PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Isabel Alonso Rodríguez* y María Milagros Armas Arráez**

**Universidad de Sonora (México);*

*** Centro de Orientación, Mediación y P.E.F. OMEPEL (Canarias-España)*

Resumen

La violencia escolar se trata de un fenómeno originado por múltiples causas que ha sido muy estudiado durante los últimos años, en el que están implicados diversos factores como los personales, educativos, sociales y familiares (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez y Álvarez, 2010). En los centros educativos los conflictos tienden a solucionarse utilizando medidas sancionadoras sin resultados exitosos, sin embargo, en los últimos años se han incorporado programas restaurativos que se centran en la prevención y resolución pacífica de las controversias. El objetivo de este estudio fue evaluar la percepción de los familiares del alumnado perteneciente a una Escuela Primaria mexicana sobre la resolución de los conflictos por parte de la comunidad educativa antes y después de aplicar un programa de prácticas restaurativas. Los resultados muestran que las familias perciben que el profesorado utiliza estrategias pacíficas para resolver conflictos, siendo la misma metodología que se emplea en el ámbito familiar, favoreciendo la comunicación entre escuela y familia.

Palabras clave: comunidad educativa, familia, violencia, comunicación, prácticas restaurativas.

Abstract

School violence is a phenomenon originated by multiple causes that has been studied in recent years, in which various complexities are involved such as personal, educational, social and family factors (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez and Álvarez, 2010). In schools, conflicts tend to be solved using punishments without successful results. However, restorative programs have been incorporated in recent years pointing to the prevention and pacific resolution of conflicts. The objective of this study was to evaluate the perception of families about restorative practices, before and after applying a program of restorative practices for the resolution of conflicts by the educational community in a Mexican Primary School. The results show

that families perceive that teachers use peaceful strategies to resolve conflicts, being the same methodology used in the family environment, promoting the communication between school and families.

Keywords: Educational community, family, violence, communication, restorative practices.

Introducción

El acoso escolar está incluido en la mayoría de los programas de intervención desarrollados para la prevención de la violencia en los centros educativos debido a las consecuencias que genera (Cava, 2011). Se trata de un asunto complejo que debe ser abordado desde diversos contextos en los que el alumnado se socializa, tales como el entorno educativo y familiar (Álvarez et al., 2009). Cuando se habla de violencia escolar, nos centramos en el alumnado, sin embargo, es necesario involucrar tanto al personal educativo como a las familias, ya que, en dicha problemática, pueden intervenir variables, tanto personales como ambientales incluyendo en estas últimas las condiciones familiares (Pérez-Fuentes et al., 2011).

Basándonos en esta información, este estudio pretende conocer la percepción de las familias del alumnado perteneciente a una Escuela Primaria ubicada en Hermosillo, México ante la resolución de los conflictos por parte de la comunidad educativa antes y después de aplicar un programa de prácticas restaurativas en dicha escuela durante cinco meses. Dicho programa intentaba desarrollar capacidades para la prevención de la violencia mediante la implementación de prácticas restaurativas con profesorado y familias de la escuela. La finalidad principal es aportar elementos de reflexión, tanto a educadores como a familiares, sobre los alarmantes casos de violencia escolar y el cómo resolverlos, siendo necesaria la toma de conciencia, reflexión y debate para buscar alternativas pacíficas a tales conflictos.

Método

Instrumento/Materiales

Las familias realizaron un cuestionario que incluía preguntas relacionadas con su percepción ante la resolución de conflictos por parte del profesorado antes de la aplicación del programa de prácticas restaurativas y tras el programa. Se incluyeron, para determinar la muestra, una serie de datos socio-demográficos (sexo, edad, estado civil, ocupación, estudios, empleo, número de hijos y parentesco con el alumno/a).

Participantes

En esta investigación participaron 190 familiares del alumnado perteneciente a una Escuela Primaria en su mayoría mujeres, casadas (62,4%), con una media de edad de 35 años y con estudios secundarios o bachillerato. La mayoría de las familias tenían dos o tres hijos y eran residentes en Hermosillo, Sonora. Además, en el muestreo se tuvo en cuenta la relación de las familias con el alumnado donde el 73,3% eran las madres, el 40% estaba en situación de desempleo y el 34,5% eran amas de casa.

Diseño

Este es un estudio exploratorio y cuantitativo en el que se recoge información basada en las respuestas de las familias y sus actuaciones. Es una investigación aplicada donde el principal objetivo se basa en resolver problemas de manera práctica y además se centra en la investigación acción donde trata de unir la exploración con la práctica a través de la aplicación del proyecto.

Procedimiento

Una profesional capacitada explicó el programa a la Dirección del colegio quienes aceptaron su aplicación. Posteriormente se convocó a los familiares y se les expuso que desde el departamento de Derecho de la Universidad de Sonora se estaba llevando a cabo una investigación para conocer su opinión acerca de la convivencia social y escolar. Se les manifestó que los datos serían confidenciales. Tras analizar los resultados obtenidos se decidió realizar un programa de prácticas restaurativas con el personal educativo y las familias.

Análisis de datos

Los datos obtenidos fueron analizados estadísticamente con el programa SPSS versión 21. Se realizó el alfa de Cronbach para obtener el estadístico de fiabilidad y prueba *T-Student* para medir diferencias entre pre-test antes del programa de prácticas restaurativas, y pos-test después del programa.

Resultados

El análisis de fiabilidad puntúa un alfa de Cronbach 0,97 para la variable Percepción de la aplicación de Prácticas Restaurativas. La media global de los enunciados en el pre-test es 7,82 y en el pos-test es 8,06 (Tabla 1).

Tabla 1

Medias pre-test y pos-test de la variable Percepción de la aplicación de Prácticas Restaurativas

Percepción Prácticas Restaurativas	Media Pre-test	Media Pos-test
En general te has sentido satisfecho con el proceso de solución del conflicto o problema escolar en el que participaste	7,60	7,84
Tuviste toda la información que necesitaste para formar una opinión sobre la búsqueda de soluciones de un conflicto en la escuela donde acude tu hijo y/o hija	7,88	8,12
Las autoridades escolares (maestros/as y Director/a) son imparciales (igualdad en el trato) ante un conflicto escolar	7,26	7,71
Cuando se realizó el proceso de solución del conflicto o problema escolar fueron respetados los derechos de los/las alumnos/as	6,92	7,84
En general, piensas que el proceso de solución del conflicto en la escuela fue justo	7,67	7,68
Todas las partes fueron oídas en el proceso de solución de un conflicto en la escuela donde acude tu hijo y/o hija	7,82	8,03
Como familiar pudiste expresar tu punto de vista sobre el conflicto o problema escolar	7,76	7,99
La reparación del daño de todas las partes involucradas se logró en el proceso de solución del conflicto escolar	8,25	8,49
Estás de acuerdo en que se haya autorizado el proceso de solución de conflictos de manera pacífica en la escuela donde acude tu hijo/a	7,60	7,94
Percepción Prácticas Restaurativas	Media Pre-test	Media Pos-test
La decisión llegada en el proceso de solución de un conflicto en la escuela donde acude tu hijo/a fue equitativa (justa)	7,85	8,08
Todos los implicados en el conflicto ocurrido en la escuela os sentisteis satisfechos con el resultado	7,96	8,46
Todas las necesidades de las personas implicadas en el conflicto escolar fueron cubiertas durante el proceso de solución	8,03	8,12
Los resultados del proceso de solución de conflictos proporcionaron beneficios a todos los implicados en el conflicto escolar	8,02	8,18
Las autoridades escolares (maestros/as y Director/a) consideraron los derechos de cada parte implicada en el conflicto escolar	7,34	7,65
Me siento satisfecho con los resultados de solución del conflicto o problema escolar	8,02	8,14
Yo me merezco los beneficios de solucionar un conflicto o problema de manera pacífica en la escuela donde acude mi hijo/a	7,93	8,04

Se aprecia una mejoría en la percepción de la aplicación de prácticas restaurativas, sin embargo, los resultados no son significativos tras realizar la prueba *T-Student* entre el pre-test y post-test de dicha variable.

Discusión y Conclusiones

La investigación realizada en torno a la percepción que tienen los familiares del alumnado sobre cómo resuelve los conflictos el personal educativo, nos condujo a las conclusiones que exponemos a continuación. Ni profesorado ni familiares habían recibido formación anteriormente sobre cómo resolver las problemáticas pacíficamente y tras exponerles el programa de prácticas restaurativas hubo gran aceptación por su parte para la implementación en la escuela. A lo largo de los cinco meses de aplicación del programa, tanto profesorado como familias se involucraron y participaron activamente en la formación y puesta en práctica. No obstante, el poco tiempo de aplicación pudo incidir en que los resultados no fueran significativos, también es probable que el efecto se produzca más a largo plazo sobre todo teniendo en cuenta que durante el desarrollo del programa se creó un grupo de familiares que continuaron haciendo talleres de resolución de conflictos mediante el diálogo dentro de las aulas con el alumnado. El entorno educativo por excelencia para los niños y niñas es la familia, y la escuela es su principal cómplice en esta tarea, por lo que la colaboración y la ayuda entre ambas, resultan imprescindibles (Aguado, 2010). Así pues, es importante hacer consciente al personal educativo y a las familias, que si trabajan de manera colaborativa están influyendo directamente en el desarrollo positivo de la personalidad de los niños y niñas. Asimismo, es de especial importancia que se facilite la participación de los padres y madres en la vida escolar, ya que es en la familia donde se constituye el primer conjunto de estímulos educativos (Touriñán, 2010). Tanto escuela como familia son las dos grandes instituciones educativas de las que disponen los niños para formarse como personas íntegras, y es por ello, que deben desempeñar dicha función de manera conjunta y unida. Por lo tanto, la escuela debe contar con la colaboración de las familias, como agentes primordiales en la educación de los más jóvenes para conseguir formar así, a futuros ciudadanos responsables (De León, 2011).

Referencias

- Aguado, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6),1-11.
- Álvarez, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., Rodríguez, C., González, J. A. y González, P. (2009). Efectos sobre la conflictividad escolar de un programa de educación en resolución de conflictos en tutoría. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 189-204.

- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C. y Álvarez, L. (2010). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 187-198.
- Cava, M. J. (2011). Familia, Profesorado e Iguales: Claves para el Apoyo a las Víctimas de Acoso Escolar. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 183-192.
- De León, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. Comunicación presentada en el *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Universidad de Cantabria, España.
- Pérez-Fuentes, M^a. C., Gázquez, J. J., Fernández-Baena, R. J. y Molero, M^a. M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula Abierta*, 39(2), 81-90.
- Touriñán, J. M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 7-36.

MÁS ALLÁ DE LA MOTIVACIÓN: EFECTOS DE LAS EXPERIENCIAS GAMIFICADAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

M^a Elena Parra-González y Adrián Segura-Robles

Universidad de Granada

Resumen

En la literatura se ha asociado el desarrollo de experiencias gamificadas a un efecto positivo en la motivación de los estudiantes. Hay menos investigaciones con asociación a otras dimensiones como el sentimiento de abstracción de la realidad, el sentimiento de dominio o el desarrollo del pensamiento creativo. En este trabajo se presentan los resultados obtenidos en la evaluación cuantitativa de experiencias gamificadas entre estudiantes universitarios de distintas titulaciones. Los resultados obtenidos muestran que los participantes sienten que su pensamiento creativo, utilizado para resolver problemas durante una experiencia gamificada (búsqueda del tesoro, escape romos...), ha aumentado gracias a la misma. De igual modo resaltan la sensación y el sentido de dominio sobre la situación y la capacidad de abstracción de la realidad. Las experiencias gamificadas muestran una vez más los efectos positivos que producen entre el alumnado más allá de la motivación, incluido el ámbito universitario. Es importante, por tanto, proporcionar este tipo de experiencias a nuestros alumnos. Aun siendo las experiencias puntuales los efectos provocados por éstas siempre son positivos cuando la experiencia se desarrolla correctamente.

Abstract

The development of gamified experiences has been associated in literature with a positive effect on student motivation. There is less research associated with other dimensions such as the feeling of abstraction of reality, the feeling of dominance or the development of creative thinking. This paper presents the results obtained in the quantitative evaluation of gamified experiences among university students of different degrees. The results obtained show that the participants feel that their creative thinking, used to solve problems during a gamified experience (treasure hunt, blunt escape ...), has increased thanks to it. In the same way, they highlight the sensation and sense of

mastery over the situation and the capacity for abstraction of reality. The gamified experiences show once again the positive effects that produce among the students beyond the motivation, including the university environment. It is important, therefore, to provide this type of experience to our students. Even if the experiences are specific, the effects provoked by them are always positive when the experience is correctly developed.

Introducción

Actualmente se considera la gamificación como una de las metodologías que consigue un proceso de enseñanza-aprendizaje más efectivo y motivador. Este efecto motivador, se produce tanto a nivel de estudiantes como de docentes.

Cada vez son más las investigaciones sobre gamificación, que vienen de distintos ámbitos (márketing, por ejemplo) y con distintas perspectivas que intentan converger en una teoría unificada (Koivisto y Hamari, 2014), así que no hay ninguna teoría unificadora aplicable a los distintos ámbitos de conocimiento.

Deterding, Dixon, Khaled y Nacke (2011) definen la gamificación como la integración de los principios y diseño de juegos en contextos no lúdicos. Además de esto, se utilizadas promueve el aprendizaje y se produce una mejora en la resolución de problemas (Kapp, 2012).

Otros autores destacan que para un correcto uso de metodologías de este tipo en las aulas, hay que tener en cuenta principalmente los siguientes tres elementos: primero la creación de un buen clima en el aula, en segundo lugar la implementación de una metodología que esté centrada en la experiencia y el juego, y en tercer lugar, la utilización de la evaluación compartida (Pérez-López y Rivera, 2017).

Muchos estudios (Quintero, Jiménez y Area, 2018) afirman que la motivación y el trabajo cooperativo se han visto positivamente mejorados a través de este tipo de metodologías, y además, que la implicación y conciencia de los alumnos con respecto a su proceso de aprendizaje ha sido mayor.

Está claro que uno de los problemas constantes de los docentes siempre ha sido querer conseguir que sus estudiantes estén motivados, y a través de la gamificación, se

consigue el aumento de la motivación del alumnado, y que los alumnos se emocionen (Ayén, 2017).

En la revisión de la literatura se ha asociado el uso de la gamificación como metodología a un efecto positivo en la motivación de los estudiantes, pero este estudio se centra en demostrar que la asociación también se produce con respecto a otras dimensiones como el sentimiento de abstracción de la realidad, el sentimiento de dominio o el desarrollo del pensamiento creativo.

Método

Se realizó un cuestionario en línea auto administrado a estudiantes y profesores pertenecientes a distintos centros de Andalucía. El objetivo de este cuestionario es medir qué factores han influido en el desarrollo de una experiencia gamificada, sólo teniendo que rellenarlo lo que se hubieran visto inmersos, como docentes (durante su formación o de forma posterior) o como estudiantes en alguna experiencia gamificada.

El instrumento utilizado es la escala GAMEX (Gameful Experience in Gamification) compuesta por 27 ítems dividido en torno a 6 factores y desarrollada y validada en inglés por Eppmann, Bekk y Klein (2018).

La muestra estuvo compuesta por 300 profesores y alumnos de distintos Grados Universitarios. La selección de la muestra se hizo de forma intencional para evitar recoger cuestionarios que podrían distorsionar los resultados.

Resultados

En un primer lugar se realizan las pruebas de validez de la escala clásicas como el Alpha de Cronbach (tabla 1), obteniendo valores superiores a 0,90 pueden considerarse aceptables (Zumbo, Gadermann y Zeisser, 2007). Aunque este estadístico ha sido duramente criticado en la literatura científica (Dunn, Baguley y Brunsden, 2013), recomendándose complementarlos con otros como la fiabilidad compuesta (FC) y la varianza media extractada (VME), siendo valores aceptables aquellos que superan 0,7 para la FC y aquellos superiores a 0,50 para la VME (Hair y Gómez Suárez, 2010). Además, se muestra el número de ítems de cada escala.

Tabla 1.

Análisis de fiabilidad de la escala y factores utilizados.

	Alpha (α)	FC	VME	ítems
Abstracción	0,88	0,911	0,780	6
Pensamiento creativo	0,90	v933	0,630	4
Dominio	0,91	0,745	0,686	4

Posteriormente se realizan análisis descriptivo para los factores seleccionados. En primer lugar, en cuanto a la abstracción de la realidad producida, se detectan valores con medias algo bajas, situándose en 2,36 (DT= 0,75).

En segundo lugar, respecto al pensamiento creativo, los valores medios obtenidos Para el siguiente factor analizado, pensamiento creativo, todos los ítems puntúan con una media de 4,1 (DT = 0,85), valores muy cercanos al valor límite 5.

Por último, los resultados obtenidos en el factor Dominio no son concluyentes ya que las medias de cada ítem difieren mucho entre ellos por lo que interpretar el valor medio general para el factor podría llevar a confusión. Esta diferencia puede ser debida a la interpretación de los ítems por parte de los participantes

Discusión y conclusiones

Como se observa en los resultados, el factor abstracción muestra una capacidad de real de abstraer a los participantes del entorno o lugar donde se desarrollaba la experiencia aunque, como sucede en otros estudios, esta capacidad puede considerarse limitada (Robson, Plangger, Kietzmann, McCarthy y Pitt, 2015).

Destaca la capacidad de desarrollo del pensamiento creativo, que permite a los alumnos producir algo nuevo u original, o encontrar soluciones no aparentes, siendo los resultados consistentes con este tipo de efecto en torno a experiencias gamificadas (Prince, 2013).

Respecto al dominio los resultados no han mostrado valores interpretables, pudiendo deberse a la dificultad de analizar dicho factor desde una perspectiva no psicológica (Bakker, Van der Voordt, Vink & de Boon, 2014). Es necesario por tanto, realizar una revisión de dicho factor para futuras investigaciones.

Referencias

- Ayén, F. (2017). ¿Qué es la gamificación y el ABJ? *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 86, 7-15.
- Bakker, I., van der Voordt, T., Vink, P. y de Boon, J. (2014). Pleasure, Arousal, Dominance: Mehrabian and Russell revisited. *Current Psychology*, 33(3), 405-421. doi:10.1007/s12144-014-9219-4
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness. Proceedings of the 15Th International Academic Mindtrek Conference on Envisioning Future Media Environments - Mindtrek '11. doi:10.1145/2181037.2181040
- Dunn, T., Baguley, T. y Brunsden, V. (2013). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399-412. doi:10.1111/bjop.12046
- Eppmann, R., Bekk, M. y Klein, K. (2018). Gameful Experience in Gamification: Construction and Validation of a Gameful Experience Scale [GAMEX]. *Journal of Interactive Marketing*, 43, 98-115. doi:10.1016/j.intmar.2018.03.002
- Hair, J. y Gómez Suárez, M. (2010). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice-Hall.
- Kapp, K.M. (2012). *The Gamification of learning and Instruction*. San Francisco: John Wiley.
- Koivisto, J. y Hamari, J. (2014). Demographic differences in perceived benefits from gamification. *Computers in Human Behavior*, 35, 179-188. doi:10.1016/j.chb.2014.03.007
- Pérez-López, I. y Rivera García, E. (2017). Formar docentes, formar personas: análisis de los aprendizajes logrados por estudiantes universitarios desde una experiencia de gamificación. *Signo y Pensamiento*, 36(70), 112-129. doi:10.11144/Javeriana.syp36-70.fdfp
- Prince, J. (2013). Gamification. *Journal Of Electronic Resources In Medical Libraries*, 10(3), 162-169. doi:10.1080/15424065.2013.820539
- Robson, K., Plangger, K., Kietzmann, J., McCarthy, I. y Pitt, L. (2015). Is it all a game? Understanding the principles of gamification. *Business Horizons*, 58(4), 411-420. doi:10.1016/j.bushor.2015.03.006
- Quintero, L., Jiménez, F. y Area, M. (2018). Más allá del libro de texto. La gamificación mediada con TIC como alternativa de innovación en Educación

Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 34, 343-348.

Zumbo, B. D., Gadermann, A. M. y Zeisser, C. (2007). Ordinal Versions of Coefficients Alpha and Theta For Likert Rating Scales. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 6, 21-29.

INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MATEMÁTICAS DE SECUNDARIA EN EL AULA VIRTUAL: EL MODELO FLIPPED LEARNING

Carmen Romero-García* y Olga Buzón-García*

**Universidad Internacional de la Rioja **Universidad de Sevilla*

Vivimos en una sociedad en cambio permanente, siendo las nuevas tecnologías el principal motor que impulsa esta evolución. El proceso educativo no puede permanecer ajeno a esta realidad y debe producirse un cambio en los objetivos de aprendizaje. Actualmente no es suficiente con adquirir una serie de conocimientos, con saber, es necesario saber aplicar esos conocimientos en la resolución de problemas reales, saber hacer; es por ello, que es preciso formar a los estudiantes en competencias que les permitan desenvolverse en la sociedad actual y que les capaciten para seguir aprendiendo.

La formación del alumnado en competencias implica cambios en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje en los que el docente dedica la mayor parte de la clase a la transmisión de conocimientos y el alumnado adquiere un papel pasivo, deben evolucionar a modelos en los que el alumnado adquiere un papel más activo y se responsabiliza de su propio proceso de aprendizaje (Tourón, y Santiago, 2015). Un modelo que permite un cambio como el propuesto anteriormente es el modelo *flipped-learning*, en el que la instrucción directa se realiza fuera del aula mediante vídeos interactivos preparados por el docente. De esta forma, durante la clase se dispone de tiempo para que los estudiantes pongan en práctica los contenidos trabajados previamente y los apliquen en la resolución de problemas reales (Collins 2015) utilizando diferentes metodologías activas, como el aprendizaje colaborativo, frecuentemente apoyadas en la utilización de herramientas TIC (Pegalajar, 2015). Este modelo permite atender a la diversidad del aula, pues el estudiante puede ver aquellas partes del vídeo en las que encuentra mayor dificultad las veces que sea necesario y cuando se enfrenta a la realización de las actividades, cuenta con el asesoramiento y apoyo del docente que ofrece un *feedback* personalizando (Kwang y Foon, 2017).

El proceso de cambio en la escuela actual depende de profesores formados en modelos constructivistas, como el modelo explicado anteriormente. Pero ¿es posible

comprender el modelo *flipped* sin que el estudiante lo experimente? Experimentar las ventajas de aprender convirtiéndose en el verdadero protagonista del proceso de aprendizaje bajo la guía y orientación del profesor posiblemente lleva a la utilización de este modelo en el aula (Martin y Santiago, 2016). Numerosos educadores están experimentando con este modelo en el área de matemáticas obteniendo buenos resultados en cuanto a motivación, rendimiento académico y mejora de la actitud del alumnado hacia el aprendizaje (Fornons y Palau, 2016; Romero y Buzón, 2017).

Método

La finalidad de este estudio es analizar la satisfacción del alumnado tras la implementación del modelo *Flipped Learning* en la enseñanza online, así como estudiar si existe una mejora en el rendimiento académico.

Participantes

La muestra está formada por 50 estudiantes que cursan la asignatura de Diseño Curricular (especialidad matemáticas) en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) durante el curso 2017-2018. El 53,45% son mujeres y el 55% son hombres, todos ellos con títulos de grado, de los cuales el 30% ya posee otro máster, con menos de un año de experiencia docente.

Instrumento

Se realiza un cuestionario pretest-posttest para detectar los conocimientos previos del alumnado respecto a los contenidos trabajados. Dicho cuestionario consta de 17 preguntas de tipo test con 3 opciones de respuesta.

Para conocer el grado de satisfacción del alumnado, se diseña un instrumento *ad hoc*, elaborado en *Google Forms* que se comparte con los estudiantes a través del foro de comunicación profesor-alumno de la plataforma de aprendizaje. Consta de dos dimensiones, *satisfacción* del alumnado con la formación recibida, formada por diez ítems con cinco opciones de respuesta tipo Likert (1: Muy baja, 2: Baja, 3: Media, 4: Alta, 5: Muy Alta) y una pregunta de respuesta abierta y, la *proyección e implantación* de este modelo en otras materias, con tres ítems: uno con la escala anterior y dos con respuesta dicotómica (sí o no).

El análisis de fiabilidad del instrumento se ha realizado mediante escalamiento óptimo (CATPCA), obteniendo un *Alpha de Cronbachk* de 0.917.

Procedimiento

Para implementar el modelo flipped se han diseñado 4 sesiones en las que el alumnado ha trabajado de forma síncrona en el aula virtual según el siguiente diseño de instrucción:

- Antes de la sesión el alumnado estudia los contenidos en vídeos enriquecidos con preguntas en la plataforma *Edpuzzle* y el docente revisa las respuestas para conocer si el alumnado tiene claros los conceptos teóricos necesarios para abordar la sesión.
- La sesión comienza con la resolución de dudas sobre aquellos contenidos que el docente ha detectado que presentan mayor dificultad. Posteriormente se presenta la actividad a realizar y se constituyen los grupos de trabajo (4-6 alumnos). Durante 4 sesiones, de 1h y 30min cada una, diseñan una caza del tesoro utilizando la herramienta de trabajo colaborativo *Google Sites*. Esta actividad presenta las matemáticas contextualizadas y permite trabajar todas las competencias clave propuestas en la legislación educativa. El docente ofrece *feedback* a cada grupo sobre el trabajo realizado.
- Después de la sesión el docente revisa el trabajo de cada grupo y envía los comentarios correspondientes, que se tendrán en cuenta para orientar la siguiente sesión.
- En la última sesión, los estudiantes presentan el trabajo realizado y se realiza su evaluación por parte del docente y de los estudiantes en base a la rúbrica de evaluación que se presenta al inicio de la actividad.

Resultados

Analizamos los datos sobre el rendimiento académico, encontrando que en el pretest el alumnado tiene una calificación media de 7,16 puntos mientras que en el posttest se alcanza una puntuación media de 8, existiendo una diferencia de 0,84 puntos después de la aplicación del modelo, que resulta estadísticamente significativa ($p < 0,001$) (Tabla 1).

Tabla 1.

Prueba T de Student para los resultados de pretest-posttest.

Grupo	N	Media	D.T.	T de Student	p
Pretest	47	7,160	,82731	-4,942	<0,001

Postest 50 8,001 ,84763

En relación al grado de satisfacción del alumnado con la formación recibida (figura 1), todos los ítems obtienen una valoración muy positiva, destacando la satisfacción con lo *aprendido sobre las cazas del tesoro* (4,66), la *satisfacción global de la formación* (4,56), así como con la *evaluación de la actividad de la caza del tesoro* (4,52).

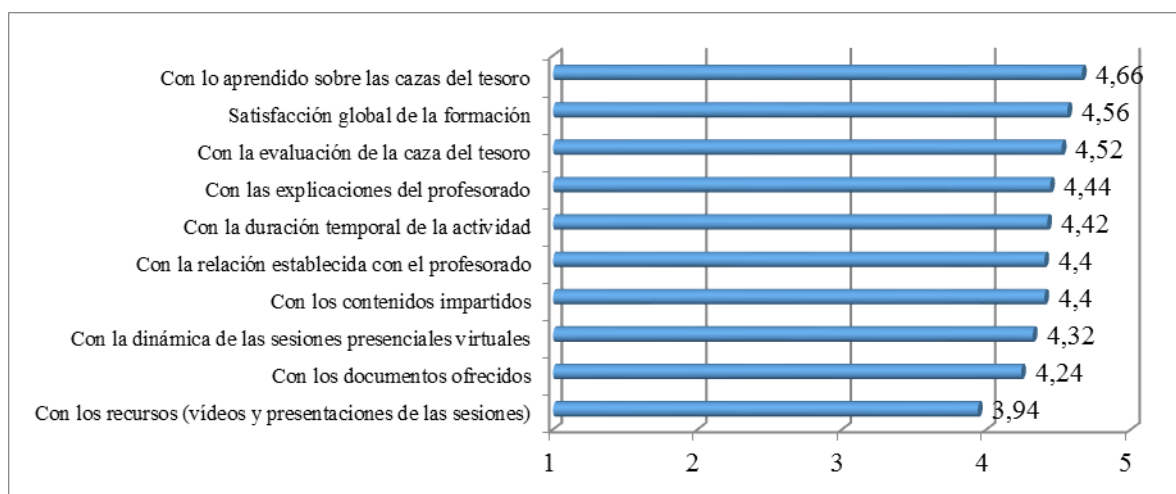


Figura 1. Resultados de satisfacción de los estudiantes con la formación recibida (Escala de 1 a 5).

El 100% de los alumnos han respondido que sí utilizarían la caza del tesoro para enseñar matemáticas. Un 88% del alumnado (mucho 58% y totalmente 30%) considera que la formación recibida ha cubierto sus expectativas (figura 2) y un 94% recomendaría la formación recibida a otros estudiantes (figura 3).

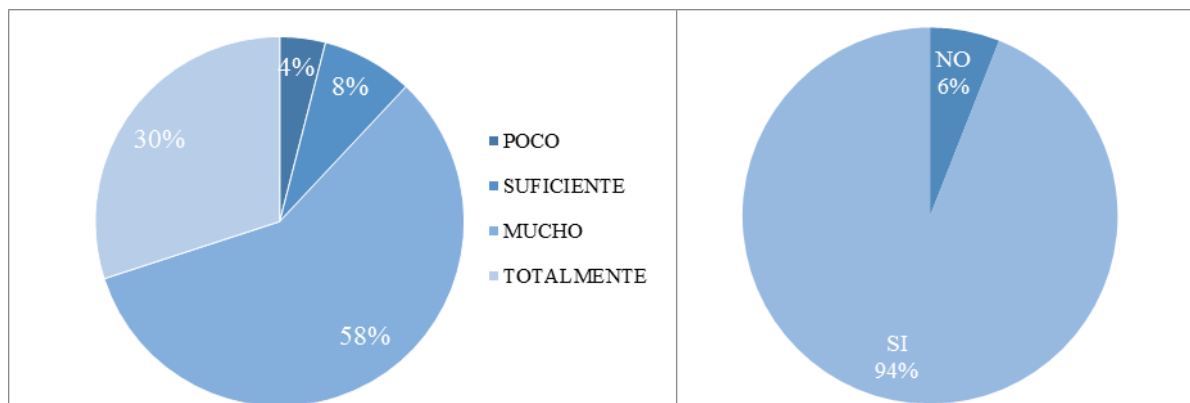


Figura 2. Resultados sobre las expectativas del alumnado.

Figura 3. Recomendación de la formación recibida.

Finalmente, destacar que los comentarios más relevantes de la pregunta abierta están relacionados con lo que han aprendido con esta actividad:

“He aprendido un nuevo enfoque metodológico diferente del tradicional, hasta ahora desconocido, que despierta el interés y la curiosidad del alumno relacionando las matemáticas con la realidad y aumentando su motivación por la asignatura”.

Conclusiones

Los resultados en cuanto a la satisfacción del alumnado tras la implementación del modelo *flipped learning* en la enseñanza online son muy positivos, los alumnos han valorado muy bien la formación recibida y lo aprendido con la actividad realizada. Los resultados de rendimiento indican que los alumnos tras las sesiones realizadas han adquirido los conocimientos relacionados con los contenidos trabajados. Este trabajo presenta una evidencia más de las ventajas de este modelo, y es por ello que proponemos profundizar sobre su implementación en la enseñanza online.

Referencias

Collins, B.V.C. (2015). *My Top Ten Tips for implementing a Flipped classroom*. University of Winsconsin-Platteville. Documento no publicado. Recuperado de goo.gl/Gdj76M

- Fornons Jou, V. y Palau Martín, R. F. (2016). *Flipped classroom* en la asignatura de matemáticas de 3º de Educación Secundaria Obligatoria. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 55, 1-17. Recuperado de goo.gl/SAsGaC
- Martín Rodríguez, D. y Santiago Campión, R. (2016). *Flipped learning* en la formación del profesorado de secundaria y bachillerato. Formación para el cambio. *Contextos Educativos*, 1, 117-134. doi:10.18172/con.2854.
- Pegalajar, M. C. (2015). Metodología docente en el máster de formación de profesorado de educación secundaria: valoración del alumnado. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(3), 61-71. doi:10.7238/rusc.v12i3.2246
- Romero García, M.C. y Buzón-García, O. (junio de 2017). Aprendizaje activo en la formación de futuros profesores de matemáticas en un entorno virtual. En *XXV Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa*. Burgos, España.
- Tourón, J. y Santiago, R. (2015). El modelo *Flipped Learning* y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, 368, 196-231. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-288
- Kwang Lo, C. y Foon Hew, K. (2017). A critical review of *Flipped classroom* challenges in K-12 education: possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 4-26. Recuperado de goo.gl/C5todr

PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: APRENDIENDO DE FORMA ACTIVA

Paz Peña García Centro* y Beatriz Pedrosa Vico**

**Universitario SAFA Úbeda; **Universidad de Granada.*

Resumen

Con este trabajo pretendemos mostrar algunos ejemplos de innovación docente, llevados a cabo en la asignatura de Organización Escolar y Didáctica General, para los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Consideramos que, si no se gestan proyectos de innovación pedagógica y, por otro, no se investiga en ellos, el conocimiento generador no se fundamentara en procesos participativos y colaborativos en las aulas, haciéndole pues, un guiño a metodologías lineales y poco centradas en el alumnado. Esto enlaza con una idea fundamental, la necesidad de reflexionar sobre las actividades de la enseñanza y sus necesidades para acomodarlas a las realidades sociales. Por ello la innovación pedagógica debe ser abordada desde un enfoque claramente multidimensional, por su carácter procesual y bidireccionalidad como originadora de diálogos continuos para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Innovación, metodologías activas, Educación Superior, aprendizaje colaborativo.

Introducción

Los nuevos modelos de enseñanza- aprendizaje que vienen emergiendo a partir del EEES, están generando una profunda transformación de la Universidad, donde los procedimientos, roles y estructuras curriculares cambian para adaptarse a las necesidades del S.XXI. (Morales 2008).

La enseñanza unidireccional centrada en contenidos, es caduca en la Universidad actual (De Miguel 2006). Además hay que modificar los saberes estructurados, el método puramente magistral, el poco contacto con la realidad y un marcado carácter de los roles de profesorado y alumnado, entre otros, (Vera y González, 2014, en Herrera, 2014). Esto nos obliga a generar nuevas propuestas que se adapten a las necesidades del alumnado. Siendo propuestas versátiles, activas, participativas, generadoras de

conocimiento desde la experimentación y la práctica. Se trata, en definitiva, de aportar opciones pedagógicas alternativas y complementarias a las tradicionales.

De esta forma, surge la necesidad de plantear metodologías activas e innovadoras por parte del profesorado, como el aprendizaje basado en el estudio de casos (Stake, 1998), el aprendizaje basado en proyectos (Luna-Cortés, 2010), la cooperación entre docentes (Blanch y Corcelles 2014), el Aula invertida (Medina 2016), etc., cuyos resultados empíricos han demostrado su eficacia (Rodríguez Casado y Rebolledo 2017; Arias et al., 2008; Fernández et al., 2006). Estas metodologías activas permiten al alumnado universitario, adquirir las competencias tanto generales (instrumentales, sistémicas y personales) y específicas, críticas y autorreguladoras de su propio conocimiento.

Estamos frente a una concepción dinámica del proceso de enseñanza – aprendizaje, tomando al alumnado como protagonista de su aprendizaje, con el fin de facilitarle una formación integral de calidad.

Bajo este paradigma, entendemos que el aprendizaje debe estar en sintonía con la práctica del docente, lo cual requiere según Benito y Cruz, (2007):

Desde el aprendizaje: • Desarrollar competencias que precisen la integración de conocimientos de varias disciplinas frente a una situación real. • Desarrollar competencias que abarquen la articulación de saberes, como por ejemplo, el trabajo en equipo; la comunicación oral y escrita, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); los aspectos deontológicos y éticos de la profesión; la relación con el entorno social, etc.

Desde la docencia: • Establecer espacios de comunicación y creación, para que los docentes apoyen el desarrollo de estrategias de aprendizaje centradas en el estudiante. • Establecer la interdependencia de los equipos docentes en un espacio permanente de experimentación, debate e interrelación e innovación. • Diseñar, planear y distribuir en el tiempo las actividades interdisciplinarias; definir las responsabilidades de los estudiantes, así como los criterios de evaluación; entre otros.

Metodologías activas:

Tras la revisión de diferentes estudios, Medina (2016), Blanch y Corcelles (2014), Gallego (2013), Jonassen y Rorher-Murphy (1999), entre otros, pasamos a describir algunas de las estrategias que podemos desarrollar en la Universidad atendiendo a las necesidades expuestas anteriormente.

- a) Cooperación entre docentes: Implica innovar con modelos más integradores, donde el estudiante, el docente y el medio estén presentes a través del diálogo para el mejor desarrollo en el proceso de enseñanza aprendizaje. El principio de cooperación entre docentes, utiliza como estrategia la formación y actualización mutua y permanente, tanto de docentes de la misma área, como de docentes externos, facilitando el intercambio de saberes y experiencias. Se promueve así la cualificación pedagógica y disciplinar (Escorcia y Gutierrez Moreno 2009).
- b) Enfoque Coaching (Gallastegui 2015): El Coaching, citando a Launer (2007) consiste en ofrecerle al alumnado herramientas para aprender, guiándole así, en su proceso, para aumentar sus competencias en los distintos ámbitos de intervención (educativo, profesional, emocional. El “coaching” simboliza un sistema integral definido y de aplicación en diversos contextos, aportando las herramientas necesarias para la obtención del éxito (Fralile, 2013). En este sentido, estaríamos hablando de un aprendizaje utilizado como estrategia para potenciar el éxito del alumnado, sin olvidar su responsabilidad en la toma de decisiones y en la realización de las actividades requeridas. El coaching en el ámbito universitario, se ofrece como una estrategia de acercamiento del docente-alumno/a, para así fomentar una relación de confianza para que los procesos de enseñanza aprendizaje sean motivacionales por sí mismos.
- c) Aula invertida o *The flipped classroom*: *The flipped classroom* o aula invertida comienza a utilizarse como estrategia alternativa de enseñanza- aprendizaje en la educación secundaria. Este enfoque llega a la educación superior con el fin de adaptarse a las demandas del EEES, otorgando una alternativa a la transmisión unidireccional del conocimiento. (Medina 2016). Este modelo pretende mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje centrándose en el alumnado a través de metodologías activas, facilitándole el material fuera de las horas de clase para optimizar al máximo las horas presenciales, la atención personalizada, las metodologías colaborativas y resolución de problemas en grupo. (Nuñez y Gutiérrez, 2016; Wanner y Palmer, 2015).
- d) El modelo EAC (Entornos de Aprendizaje Constructivista): Desarrollado por Jonassen y Rorher-Murphy (1999), pretende tratar el conocimiento de forma individual y social, por parte de los estudiantes, a través de sus propias

experiencias y representaciones, partiendo de un problema, pregunta o proyecto. El alumno ha de resolver dicho problema o finalizar el proyecto o hallar la respuesta a las preguntas formuladas. Los elementos del modelo son a) las fuentes de información y analogías complementarias relacionadas; b) las herramientas cognitivas; c) las herramientas de conversación/colaboración; y d) los sistemas de apoyo social/contextual. (Martos Núñez 2010).

Propuesta metodológica

Centrándonos en los objetivos del EEES y las nuevas propuestas de aprendizaje, dos profesoras del C.U. SAFA Úbeda, han creado una propuesta de intervención para los grados de E. Primaria y E. Infantil.

Dicha propuesta se centra en la combinación de distintas metodologías como la Cooperación entre docentes (Blanch y Corcelles 2014), Enfoque Coaching (Gallastegui 2015), Aula invertida de Medina (2016) y el modelo EAC, entre otros. Las fases de esta experiencia se centran en 4 momentos:

1. Búsqueda de material teórico para facilitar al alumnado. Creación de fichas de trabajo. En este primer momento, las profesoras responsables de las asignaturas buscan y seleccionan artículos, páginas web, libros, etc. que posteriormente facilitarán al alumnado par trabajar en la siguiente fase.

Las fichas de trabajo elaboradas por las docentes consisten en un documento con diferentes cuestiones sobre los materiales facilitados. Estas cuestiones van desde meras definiciones de conceptos, hasta elaboración de líneas del tiempo, creación de páginas web, comic, etc.

2. Trabajo cooperativo para la transformación de la información por parte del alumnado. Una vez facilitados los materiales, el alumnado agrupado en pequeños grupos, (entre 3 y 5 alumnos) lee, resume y extrae aquella información necesaria para elaborar las actividades de la ficha de trabajo. Durante este proceso, el profesorado siempre estará guiando y facilitando información a cada uno de los grupos. Las actividades se harán entre todo el grupo de forma cooperativa y se entregarán al profesor en soporte digital.
3. Exposición en el aula a través de distintas estrategias innovadoras. Una vez elaborado el material, cada grupo expondrá en clase lo realizado de

forma dinámica e innovadora. (representaciones teatrales, material audiovisual, etc.). Para poder llevar a cabo este apartado es necesario generar un ambiente de confianza en el grupo, intentando sacar de cada miembro aquellas cualidades más positivas con el fin de potenciarlas y aprovecharlas. De tal modo que aquel alumno que sepa editar vídeos junto con aquel que le gusta la música o la interpretación, puedan exponer el tema utilizando sus capacidades. Para este ejemplo, podrían crear un vídeo clip con el tema a exponer.

4. Explicación y construcción de apuntes comunes para su posterior estudio. Finalizadas las exposiciones, por parte del alumnado, la docente pregunta posibles dudas y repasa aquellos conceptos más significativos para el estudio de cada tema. Además, se elegirán los materiales mejor elaborados para subirlos a cualquier plataforma virtual.

Referencias

- Arias-Gundín, O., Fidalgo, R. y García, J.N. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en Magisterio mediante el ABP y el método del caso. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2) 35-48.
- Blanch, S. y Corcelles, M. (2014). Reciprocidades. Sistemas de formación basados en la cooperación entre docentes. En. C. Monereo (Coord.) *Enseñando a enseñar en la Universidad*. (156- 187). Barcelona:Octaedro.
- Escorcía, R y Gutierrez Moreno, A (2009). La cooperación en educación: una visión organizativa de la escuela. *Educación Y Educadores*. (12). 1, 121-133.
- Fernández-Martínez, M., García-Sánchez, J.N., de Caso-Fuertes, A.M., Fidalgo, R. Y Arias-Gundín, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación*, 341, 397-418.)
- Fraile, A. (2013) “El coaching como estrategia pedagógica para la mejora del autoconocimiento de los educadores deportivos”, en E-motion. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, nº 1, pp. 1-13. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/8017/El_coaching_como_estrategia.pdf?sequence=2
- Gallastegui, A. (2015). Enfoque Coaching para la adquisición de competencias genéricas. En L. Villardón (Coord.), *Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo*. Madrid:Narcea.

- Herrera, E.; Álvarez, A.; Librada, S. Coordinación Sociosanitaria. En Rodríguez y Vilá (Ed): Modelo de atención integral y Centrada en la persona 2014. ISBN: 978-84-309-6368-3
- Jonassen, D. y Rorher-Murphy, L. (1999). Activity Theory as a framework for designing constructivist learning environments. *Educational Technology: Research and Development*, 46(1).
- Martos Núñez, E. (2010). Los entornos constructivistas de aprendizaje (ECA) y la educación literaria. *Puertas a la lectura*. 22, 34-48
- Medina, J.L. (2016). La docencia universitaria mediante el enfoque de aula invertida. Barcelona: Octaedro.
- Núñez-Marín, A., Y Gutiérrez-Portlán, I. (2016). Flipped Classroom para el aprendizaje del inglés: Estudio de caso en Educación Primaria. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 56, 89-102. doi: <http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2016.56.654>
- Zaragoza Casterad, J; Luis-Pascual, J. C y Manrique Arribas, J. C (2008). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 4. Recuperado de http://www.redu.um.es/red_U/4/
- Stake. R.E (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Wanner, T., y Palmer, E. (2015). Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. *Computers & Education*, 88, 354-369. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.008>

EL CLUB DE EXPRESIÓN DRAMÁTICA “OS PUTOS”

Fernando José Sadio-Ramos* y María Angustias Ortiz-Molina**

** Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal);*

*Grupos de Investigación: HUM-672 AREA (Universidad de Granada) y IEF (Universidad de Coimbra); ** Grupo de Investigación: HUM-672 AREA (Universidad de Granada)*

Resumen

Antecedentes: Presentamos un proyecto de intervención sociocultural a través de la práctica estética de la Expresión Dramática con personas mayores: el Club de Expresión Dramática “Os Putos” [“Los Chicos”]. **Método:** 1) Señalamos los principios fundamentales del Proyecto de innovación pedagógica SeCApS - Sostenibilidad Curricular y Aprendizaje en servicio, en el marco del cual surgió el Club y utiliza como instrumento pedagógico narrativo-reflexivo el CADERNO DE EXPERIENCIAS ApS (Aprendizaje en servicio)[®]; 2) Referimos la experiencia pedagógica que llevó a la creación del Club (asignatura Educación no Formal con Poblaciones Específicas, de la titulación de Teatro y Educación de ESE-IPC, cuyo programa prescribe para la evaluación de frecuencia el desarrollo por los alumnos de proyectos de intervención sociocultural con poblaciones específicas). **Resultados:** Realizamos después una sinopsis de las actividades desarrolladas por el Club desde entonces, que constituyen su portafolio; se presentarán algunos resultados de ese trabajo de práctica estética, con alguna documentación fotográfica de ensayos y actividades públicas realizadas. **Conclusiones:** Finalmente, referimos el Proyecto “Expresión Dramática con Séniores” que, por medio de investigación biográfico-narrativa, pretende analizar el desarrollo personal y social de los miembros del Club, a través de la práctica estética de la Expresión Dramática.

Palabras clave: Expresión Dramática, Aprendizaje en Servicio, Intervención sociocultural.

Abstract

Background: We present a project of sociocultural intervention through the aesthetic practice of Dramatic Expression with older people: The Dramatic Expression Club “Os Putos” [“The Kids”]. **Method:** 1) We present the fundamental principles of the Pedagogical Innovation Project SeCApS – Curricular Sustainability and Service Learning, within which the Club emerged (Curricular Sustainability and Service Learning) and uses as a narrative-reflexive pedagogical tool the CADERNO DE EXPERIENCIAS ApS (Service Learning) ®; 2) We refer to the pedagogical experience that led to the creation of the Club (the subject of Non Formal Education with Specific Populations, included in the Degree of Theater and Education at ESE-IPC, whose syllabus prescribes for the frequency evaluation the development by the students of projects of sociocultural intervention with specific populations). **Results:** We will later make a synopsis of the activities developed by the Club since then, referring its portfolio; Some results of this aesthetic practice work will be presented, with some photographic documentation of trials and public activities carried out. **Conclusions:** Finally, we will refer the “Dramatic Expression with Seniors” Project that, through biographical-narrative research, aims to analyze the personal and social development of Club members, through the aesthetic practice of Dramatic Expression.

Keywords: Dramatic Expression, Service Learning, Sociocultural Intervention.

Introducción

Presentamos un proyecto de intervención sociocultural a través de la práctica estética de la Expresión Dramática con séniores. Se desarrolla en la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Coimbra (ESE-IPC), que alberga un proyecto de educación no-formal, la Escuela de Educación Sénior de la asociación Instituto Humanus (EES-IH). El proyecto tiene como centro el Club de Expresión Dramática “Os Putos” [“Los Chicos”]. Con base en él, se realiza el proyecto I+DBP – Investigación y Desarrollo Basados en la Práctica, *ExeDraSen – Expresión Dramática con Séniores*, que estudia, por medio de procedimientos biográfico-narrativos, el desarrollo personal y social de Os Putos posibilitado por la práctica estética de la Expresión Dramática.

Método

El Club nació del Proyecto de innovación pedagógica *SeCApS – Sostenibilidad Curricular y Aprendizaje en Servicio*, que desarrollamos en ESE-IPC desde 2015. Dicho proyecto tiene como conceptos fundamentales (1) el de “sostenibilidad curricular”, perspectiva bajo la cual las actividades curriculares se conducen bajo un entendimiento integral y holístico de la educación y (2) el de “aprendizaje en servicio”, perspectiva del aprendizaje por medio del cual se busca que los contenidos y actividades curriculares desarrollados por los alumnos tengan una inserción sociocultural y reflexiva (Sigmon, 1979, 1994; Kolb, 1984; Furco, 1996; CRUE, 2005; CER, 1994; Fernandes, 2018). Como instrumento pedagógico narrativo-reflexivo, se recurre al *CADERNO DE EXPERIENCIAS ApS (Aprendizaje en servicio)*[®].

SeCApS ya ha dado origen a un número considerable de experiencias curriculares, permitiendo al alumnado diversas experiencias pedagógicas de intervención sociocultural con recurso a actividades de expresión física, musical y dramática.

“Os Putos” nació en diciembre de 2015, a partir de una experiencia pedagógica y curricular en el curso de 2014-15), que tuvo lugar, inicialmente, en la asignatura de Educación No-Formal con Poblaciones Específicas (Titulación de Teatro y Educación, 3^{er} curso). El programa de la asignatura presupone que los alumnos definan y desarrollen un proyecto de intervención sociocultural dirigido a una población específica. El proyecto puede ser realizado en el propio curso de la asignatura o ser previsto para un momento posterior.

La experiencia tomó como referencia el alumnado de EES-IH: personas mayores de 55 años. En el segundo cuatrimestre de 2014-2015 se elaboró un primer proyecto – *Ontem, Hoje e Amanhã* –, con la idea de *memoria* como inductor de las actividades previstas. Para su implementación, se definió para el curso siguiente –ya fuera de la asignatura– el proyecto *Ontem, Hoje e Amanhã – Vem (Re)viver*, realizado en diciembre.

En su seguimiento, enero de 2016 vio nacer el Club de Expresión Dramática “Os Putos”, posibilitando a sus miembros la práctica estética de la Expresión Dramática. Se ha producido un portafolio considerable de piezas y performances públicas, al par que los miembros se forman personalmente y en la especialidad artística.

El Club está constituido, en este momento, por 14 miembros, incluyendo su responsable –Fernando José Sadio-Ramos– y la formadora permanente, una de las responsables de la aplicación inicial del proyecto *Ontem, Hoje e Amanhã*. El movimiento de entrada y salida de miembros no es muy relevante, a lo largo de estos años de actividad, para lo que contribuye la dinámica del trabajo efectuado y de las relaciones personales y grupales que se desarrollan en su transcurso.

Resultados

Los resultados a referir son de dos órdenes de consideración: el portafolio y el desarrollo personal y social de los miembros del Club. En este apartado, tratamos del primero, dejando el segundo tema para la discusión y conclusiones.

El portafolio del Club presenta un conjunto apreciable de obras. Los trabajos son presentados en ESE-IPC, así como en momentos culturales y académicos de congresos y simposios nacionales e internacionales y en actos de colaboración con instituciones de la comunidad. Indicamos las piezas y performances producidas y presentadas: 2015, *Ontem, Hoje e Amanhã – Vem (Re)viver* (17/12); 2016, *Há-de passar* (29/04) y *M(un)dificado Miguel* (15/06); 2017, *Sonho de uma noite de Verão* (adaptación; 27 de enero); 2017, *Inquietações* (28/06, 16/10); 2018, *A Herança perdida* (16/05, 13/06); 2019, *Um dia no Mercado* (24/01) (Figuras 1 y 2). En este momento, se prepara una pieza que mezcla momentos destacados de obras de revista que hacen parte de la cultura popular portuguesa, y que será presentada el 15/05/2019: *Rábulas do Passado*.



Figura 1. Algunas fotos de Un día en el Mercado (Cortesía IHSénior)



Figura 2. Un ensayo de Un día en el Mercado y Laboratorio de formación (F. J. Sadio-Ramos)

Discusión/ Conclusiones

En Club funciona como un centro de formación personal y social de sus miembros, al par que es un espacio de convivencia y disfrute. Las sesiones de formación son semanales (1,5h). Como formadores de Expresión Dramática, contamos, en régimen de voluntariado, con una formadora permanente; en el pasado, han colaborado otras dos formadoras, siendo una de ellas una de las responsables de los proyectos originales.

Intervienen también otros formadores –profesores e investigadores de enseñanza superior–, que cubren otras necesidades formativas de los miembros de Os Putos o contribuyen para las producciones. Tuvimos intervenciones interdisciplinares por medio de artes plásticas por parte de dos miembros de la Universidad de Zaragoza (Campus de Teruel y de Huesca), así como formación basada en la Pedagogía Dalcroze a cargo de una profesora de la Universidad de Valencia. Se cuenta también con el responsable por el Club como formador principal.

Hay que destacar que el Club funciona también, desde 2017-2018, como laboratorio de formación de alumnado de la titulación de Teatro y Educación, que desarrollan sus proyectos de intervención con los Os Putos como estudiantes.

El trabajo de formación, desarrollado gradualmente, es amplio y versa sobre diversos componentes de la Expresión Dramática y del Teatro: presencia en escenario, miedo escénico, voz, representación e interpretación, luminotecnia, guion y escritos creativos, puesta en escena, asistencia a piezas teatrales, ejercicios de Pedagogía Dalcroze, etc., subrayándose los resultados señalados que se vienen obteniendo.

La EES-IH es también un espacio para el desarrollo de proyectos de investigación con sede en sus valencias y público. Así, tenemos el proyecto *ExeDraSen*, que conducimos por medio de procedimientos metodológicos biográfico-narrativos y en

los que los aspectos de crecimiento y relación personal e interpersonal son estudiados.

ExeDraSen utiliza dos instrumentos:

a) *Cuaderno reflexivo-narrativo “Ser um d’Os Putos...”* (realizado en 2016-17 y en 2018-19). El cuaderno contiene una serie de temáticas para libre desarrollo de l’Os Putos, cubriendo su aprendizaje, sentimientos y valores.

b) Cuaderno de notas de los investigadores, recogiendo datos de observaciones, conversaciones informales, fotografías y videogramas.

Presentaremos, próximamente, resultados alargados de *ExeDraSen*. En este capítulo, referimos apenas que se han detectado y reconocido señalados efectos de crecimiento y desarrollo personal a diversos niveles, además de la contribución sociocultural que su trabajo y actividad produce (Ramos y Ortiz Molina, 2019), en línea con otros estudios con poblaciones idénticas (Barros, 2014; Figueira, 2004). Señalar, en particular, el dinamismo revelado y traducido en una amplísima autonomía en la preparación de *Rábulas do Passado*.

Dejamos una última nota a respecto de la utilización del ApS en enseñanza superior: la limitación sería que la organización boloñesa en cuatrimestres impone, no permitiendo/ dificultando el desarrollo de proyectos de intervención comunitaria y de investigación en el corto plazo administrativo de que se dispone. Este proyecto es un ejemplo de cómo superar esa limitación, pero suponiendo un factor de excepcional motivación y voluntariado de sus participantes.

Referencias

- Barros, G.B.M. (2014). *Teatro na Terceira Idade – possibilidades e limites de uma prática cênica (Trabalho de Projeto-Mestrado em Artes Cênicas, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa)*. Lisboa: Universidade Nova.
- CER (1994). *Conference of European Rectors, Carta Copernicus. The University charter for Sustainable Development*. Disponible en: <http://utemsustentable.blogutem.cl/files/2011/08/CARTA-COPERNICUS.pdf>
- CRUE (2005). Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Currículum*. Disponible en:

https://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Declaraciones/Directrices_Sostenibilidad_Crue2012.pdf

- Fernandes, J.L.M.S.P. (2018). Desafios e oportunidades para a comunicação das organizações nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 14, 103-117. doi:10.30827/dreh.v0i14.7505
- Figueira, A. P. C. (2004). O Palco da Vida: A expressão dramática enquanto instrumento operatório do desenvolvimento das competências sociais. *Psicologia.pt*, 19-02-2004. Disponible en: http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigos.php?codigo=A0177
- Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. In B. Taylor and Corporation for National Service (Eds.), *Expanding Boundaries: Serving and Learning* (p. 2-6). Washington, DC: Corporation for National Service.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ramos, F.J.S. y Ortiz-Molina, M.A. (2019). ExeDraSen: Expresión Dramática con Sêniore. Un Proyecto I+DBP. In F. J. S. Ramos & M^a A. Ortiz-Molina (Coords.), *V Simpósio DEDiCA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES. Sustentabilidade curricular: inovação e tradição. Livro de atas* (p. 52-55). Coimbra: Fernando Ramos (Editor).
- Sigmon, R. (1994). *Serving to Learn, Learning to Serve. Linking Service with Learning*. Washington D.C.: Council for Independent Colleges Report.
- Sigmon, R. (1979). Service-learning: Three Principles. Synergist. National Center for Service-Learning, *ACTION*, 8(1), 9-11.

INNOVANDO EN EL ÚLTIMO CICLO DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE CLARINETE: LA PREPARACIÓN DEL EXAMEN DE REPENTIZACIÓN DE LAS PRUEBAS DE ACCESO A GRADO SUPERIOR DE MÚSICA

Francisco Joaquín Garres Pérez

Conservatorio Profesional de Música Fco. Casanovas y Universidad de Murcia

Resumen

Antecedentes: La lectura a primera vista es el primero de tres exámenes que componen la Prueba de Acceso a Grado Superior de Música, siendo de gran dificultad para el alumnado. Es necesario mejorar aspectos tanto musicales como extramusicales: lectura musical, problemas técnicos e interpretativos, afinación, fraseo musical, continuidad en la ejecución, dominar nervios y estudio de la obra con tiempo limitado. **Método:** Se ha propuesto en el aula un proceso de aprendizaje (inicialmente ejecución lenta y con obras fáciles, hasta afrontar obras de gran dificultad). Practicar el modelo de examen (tiempo limitado de estudio y frente al profesorado, seguidamente la ejecución de la obra). **Resultados:** Se han obtenido grandes avances durante el período de aplicación del método de trabajo propuesto durante todo un curso académico, han participado estudiantes de 3º y 4º de Enseñanzas Profesionales y aspirantes a la Prueba de Acceso. **Conclusiones:** Es indispensable la práctica de repentización en las Enseñanzas Elementales y Profesionales, siendo necesario mejorar la lectura a primera vista, fluidez en la interpretación, estilo musical, tempo, articulaciones, sonoridad, afinación, fraseo musical, expresión, etc. Realizar la práctica del modelo de examen y realizar ejercicios para dominar los nervios.

Palabras clave: repentización, Música, Prueba de Acceso, Nervios, Clarinete.

Abstract

Background: Reading at first sight is the first of three exams that consists of the Access to Higher Degree of Music Test, being of great difficulty for students. It is necessary to improve both musical and extra-musical aspects: musical reading, technical and interpretive problems, tuning, musical phrasing, continuity in execution, mastering nerves and studying the work with limited time. **Method:** A learning process has been proposed in the classroom (initially slow execution and with easy works, until facing

works of great difficulty). Practice the exam model (limited study time and in front of teachers, then the execution of the work). **Results:** Great advances have been made during the period of application of the proposed work method during an entire academic year, students of 3rd and 4th Professional Teaching and candidates for the Entrance Test have participated. **Conclusions:** The practice of repentization in Elementary and Professional Teaching is essential, being necessary to improve reading at first sight, fluency in interpretation, musical style, tempo, articulations, loudness, tuning musical phrasing, expression, etc. Perform the practice of the exam model and perform exercises to master the nerves.

Keywords: Repent, Music, Access Test, Nerves, Clarinet.

Introducción

Con los nuevos planes de estudios, LOGSE (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992) y LOE (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006), las pruebas de acceso en las Enseñanzas Profesionales (EE.PP., en adelante) y Superiores contaron con nuevos exámenes junto con los ya habituales de Lenguaje Musical e interpretación instrumental: la prueba de interpretación de memoria con acompañamiento de Piano y una repentización para Clarinete solo. La repentización o lectura a primera vista se exige tanto en las pruebas de acceso a las Enseñanzas Profesionales como en las de Grado Superior; y se caracteriza por la ejecución frente al tribunal, previa lectura musical durante un tiempo determinado (2 a 5 minutos) antes de ser interpretado. El fragmento está compuesto por unos 30/40 compases, aproximadamente, de hasta 4 alteraciones.

La ejecución debe ceñirse a diferentes aspectos como: mantener el tempo, identificar la tonalidad, diferenciar el fraseo musical, cadencias de reposo o conclusivas, claridad en las articulaciones, expresividad musical, controlar la sonoridad en sus diferentes registros, afinación y digitación. Otros factores que influyen en el estudiante son los nervios y la falta de concentración.

Ha sido relevante la información obtenida de las diferentes fuentes: el alumnado que realizaba las pruebas de acceso a Grado Superior y otros que cursaban EE.PP., también el profesorado de EE.PP. y Superior de las provincias de Murcia y Alicante.

Es el docente quien aporta materiales propios para la preparación de la citada prueba, bien obras desconocidas o estudios, cuyo objetivo es realizar en el aula la práctica de repentizaciones o lecturas a primera vista. Actualmente, se cuenta con escasa bibliografía centrada en la prueba de repentización, por ejemplo, Zamacois (1985), García (1997), Molina (2003), Cisneros (2013) y Perelló (2016).

Método

El estudio se ha realizado en distintos lugares del centro de EE.PP., bien en el aula de clarinete, bien en el auditorio frente a compañeros y profesorado. Se puso en práctica con estudiantes que debían realizar la prueba de acceso a Grado Superior y con tercer y cuarto curso de EE.PP., siendo realizado durante el curso académico 2014/2015.

Se seleccionó un repertorio de menor a mayor dificultad, donde se respondiese a todos los requisitos exigidos para superar el examen de repentización, tales como: estilo musical, variedad en la figuración, tonalidades hasta cuatro alteraciones (posibles cambios accidentales), respeto del tempo, cambios de compases, etc. Era importante ejecutar las obras muy lentas desde el inicio hasta su finalización, evitando paradas o repeticiones y manteniendo en todo momento la fluidez interpretativa. Otro aspecto importante era el reconocimiento del estilo y periodo musical, respetando sus características propias.

Las sesiones se iniciaron con un repertorio ajustado a todo lo mencionado anteriormente, exigiéndoles que respetasen la limitación del tiempo de estudio y que intentasen una lectura segura y lo más completa posible, respetando tempo y características y estilo musicales. Junto con esto, se realizaron ejercicios para favorecer el control de los nervios y el mantenimiento de la concentración.

Resultados

Después de realizar las encuestas y entrevistas, tanto al profesorado como al alumnado participante, durante el inicio de los exámenes y durante el curso académico siguiente, se obtuvieron los siguientes resultados: se observó un alto porcentaje de problemas de repentización (39,1 %) y otros problemas (concentración, nervios, falta de técnica del clarinete) que afectaban negativamente los buenos resultados en dichas pruebas de acceso.

Cabe destacar el estudio realizado en el alumnado de EE.PP., con el objetivo de facilitar su proceso de aprendizaje y también con el pensamiento de optar en un futuro a las pruebas de acceso. También destaca el problema con que debe enfrentarse el alumnado para superar el examen de repentización o lectura a primera vista, donde observamos un alto porcentaje (38,8 %) de estudiantes con necesidades que deberían resolverse con técnicas pedagógicas más específicas. El resto quedó distribuido en aspectos de mejora en la interpretación, el control del tempo, el mantenimiento de la afinación, la diferenciación de la figuración, el control de la digitación y de la expresividad gestual, y la mejora de la concentración.

Conclusiones

La falta de bibliografía específica para preparar correctamente esta prueba de repentización no contribuye a la adecuada superación de la misma; puesto que el profesorado no llega a conocer experiencias investigadoras que pueda replicar en su aula y readaptar, acorde con sus ideas metodológicas propias.

El profesorado participante ha indicado que, después de muchos años realizando las citadas pruebas de acceso, no ha dejado de observar siempre que el estudiante necesita mejorar la lectura musical a primera vista, ya que en ocasiones los errores son debidos a carencias de lectura musical básica.

La propuesta realizada permitió al alumnado familiarizarse con el formato de la prueba de acceso, con una parte concreta, posibilitando una reducción del estado de tensión ante una de las partes del examen menos conocida por el alumnado. De manera que, después de aplicar la metodología propuesta, el alumnado participante comentó que se veía más preparado y más seguro ante dicho examen. Igualmente han superado aspectos en los que anteriormente tenían problemas (concentración, fluidez y control del tempo).

Referencias

- Cisneros, M.D. (2013). La lectura a vista de partituras: un planteamiento de técnica de trabajo. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 23, 1-7.
- García, C.L. (1997). La lectura musical en las primeras fases del aprendizaje del instrumento. *Música y Educación*, 10(30), 71.

- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establece los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música*. BOE (27/08/1992), núm. 206, referencia 20358, pp. 29781-29800.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (20/01/2007), núm. 18, referencia 1221, pp. 2853-2900.
- Molina, E. (2003). La lectura a primera vista y el análisis. *Música y Educación*, 16(54), 73-90.
- Perelló, S. (2016). *Selección 40 Estudios para Clarinete*. Valencia: Obrapropia.
- Riquier, M. (1996). Cómo resolver definitivamente los problemas de repentización y de la lectura musical mediante la educación del ojo. *Música y Educación*, 9(27), 83-89.
- Zamacois, J. (1985). *Curso de Formas Musicales*. Barcelona: Editorial Labor.

LOS ESTUDIOS DE MÁSTER EN LOS CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA

Jesús M^a Gómez Rodríguez

Conservatorio Superior de Música “Óscar Esplá”, Alicante

Resumen

Antecedentes: Los Conservatorios Superiores de Música de España han puesto en marcha estudios de Máster gracias a un nuevo marco legal que permite crear nuevas expectativas a los estudiantes titulados superiores en música, sin tener que acudir a las Universidades a completar su formación superior. **Método:** Se ha utilizado una metodología mixta con análisis cuantitativos y cualitativos aplicados a una muestra de más de cien estudiantes del Máster del CSMA. **Resultados:** Los conocimientos adquiridos permiten el incremento de trabajos de investigación relacionados con la interpretación, la composición, la didáctica o la musicología. Desarrollan la formación académica y posibilitan el acceso a programas de doctorado en la Universidad. **Conclusiones:** La implantación de estos estudios ha supuesto un cambio sustancial en los centros superiores, potenciando la labor investigadora del profesorado y estimulando las relaciones con otros conservatorios, universidades y empresas. Ha ayudado a los estudiantes en la adquisición de nuevas competencias y en la obtención de una titulación que les favorece la inserción y la empleabilidad en el mundo laboral.

Palabras clave: máster, Enseñanzas Artísticas Superiores, Empleabilidad, Formación.

Abstract

Background: The Higher Conservatories of Music in Spain have launched Master's studies thanks to a new legal framework that allows new graduates in music to create new expectations, without having to go to the Universities to complete their higher education. **Method:** A mixed methodology has been used with quantitative and qualitative analyzes applied to a sample of more than one hundred students of the CSMA Master. **Results:** The knowledge acquired allows the increase of research works related to interpretation, composition, teaching or musicology. They develop academic

training and enable access to doctoral programs at the University. **Conclusions:** The implementation of these studies has led to a substantial change in the higher centers, enhancing the research work of the teaching staff and stimulating relations with other conservatories, universities and companies. It has helped students in the acquisition of new skills and in obtaining a degree that favors their insertion and employability in the workplace.

Keywords: Master, Artistic Education, Employability, Training.

Introducción

El marco legal actual facilita desarrollar programas de investigación propios, relacionados con el hecho artístico, proporcionando una formación especializada. Así, el *Real decreto 1614/2009, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006 de Educación* (Ministerio de Educación, 2009), estructura las Enseñanzas Artísticas Superiores en Grado y Postgrado, previendo en este último nivel las enseñanzas de Máster y los estudios de Doctorado mediante convenios con las universidades.

La *Ley 8/2007, de la Generalitat Valenciana, de Ordenación de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y de la creación del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana* (Generalitat Valenciana, 2008) establece la oferta de programas de postgrado oficial en los centros de enseñanzas artísticas superiores y, en su caso, los programas conjuntos con las universidades valencianas. Asimismo, el *Decreto 82/2009, de 12 de junio, del Consell, por el que se aprueban los Estatutos del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana* (Generalitat Valenciana, 2009) establece los objetivos, funciones, competencias y líneas de actuación del Instituto. Entre ellas, la adopción de la investigación como fundamento de la docencia y del progreso del conocimiento.

En el *Real Decreto Ley 96/2014, de 14 de febrero, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) y por el que se establece la ordenación de las enseñanzas superiores universitarias oficiales* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014), se establece el “Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior” y se ordenan las enseñanzas universitarias oficiales. El Conservatorio Superior de Música “Óscar Esplá” de Alicante, oferta el

Título Superior de Enseñanzas Artísticas y el de Máster. El plan de estudios del mismo está dirigido a la especialización en el ámbito de la interpretación y a la iniciación en las tareas investigadoras. Está estructurado en tres módulos y contiene asignaturas relacionadas con fundamentos y técnicas aplicadas, la práctica interpretativa complementaria y el instrumento principal. Ofrece tres posibles itinerarios: Clasicismo, Romanticismo y Siglos XX y XXI, que contienen unas materias con perfil de carácter investigador y otras de carácter interpretativo.

Justificación y objetivos

Las Enseñanzas Artísticas son competentes para desarrollar postgrados y programas de investigación propios, como afirman Hernández, Pérez López y Gómez Muntané (2006). Son necesarios nuevos modelos de investigación ligados al hecho artístico, tanto desde la perspectiva de la creación como de la interpretación, en el ámbito de la investigación artística o performativa (Zaldívar, 2008). Los conocimientos adquiridos permitirán, además de una alta cualificación profesional en el campo de la interpretación, el incremento de trabajos y publicaciones de investigación, (Hernández, 2008).

Este Máster, a diferencia de algunos programas de investigación artística, incide en la faceta performativa que permite la investigación desde el propio proceso interpretativo, por lo que se propone guiar al músico hacia una investigación e interpretación que trasciende la tradición histórica conjuntamente construida por teóricos e intérpretes (Zaldívar, 2006). La especialización en el estudio de un instrumento musical y de su repertorio, constituye un proceso de investigación propia de la práctica artística, de la interpretación musical.

Método

A través del Sistema Interno de Garantía de Calidad (SIGC), que es el procedimiento para garantizar la calidad de los procesos formativos, hemos recogido información desde el inicio del programa de Máster en el curso 2012-2013 hasta el último curso 2017-2018. Para ello, se han utilizado las encuestas como instrumento de recogida de datos y se han analizado con los programas *Remark Office OMR6.0* y *Excel*.

Participaron más de cien estudiantes de las diferentes promociones académicas. Los indicadores que aseguran la idoneidad, mantenimiento o revisión de nuestro plan formativo se basan en tres pilares fundamentales:

1. Datos de matrícula. Indicador directo de la demanda social con respecto a las titulaciones ofertadas.
2. La existencia de Sugerencias/Quejas/Reclamaciones de cualquiera de los grupos de interés implicados en nuestra oferta / programas formativos y relacionada con la misma.
3. Resultados de las encuestas sobre la satisfacción del PDI/Alumno/PAS con los programas formativos.

El análisis de toda la información se plasma en el informe que anualmente realiza el responsable de calidad y que sirve como soporte en la rendición de cuentas anual al Consejo de Centro como representante de los grupos de interés. Las mejoras pertinentes resultantes se incluyen anualmente en el Plan de Mejora Anual.

Resultados

La inserción laboral es el principal indicador del éxito de nuestros estudiantes. El porcentaje de empleo conseguido es del 100%. Nuestros egresados, han obtenido diferentes trabajos en conservatorios superiores y profesionales de España, orquestas y bandas profesionales de música y compañías de ópera y zarzuela.

Por otro lado, aparecen una serie de cambios que afectan a los miembros de la comunidad educativa: los discentes, los docentes y el propio centro.

Conclusiones

El Máster supone una mejora en la formación académica de los estudiantes, ya que adquieren unas habilidades, unas competencias y una titulación, que los desarrolla y amplía su espectro musical. Perfeccionan sus competencias sociales al continuar sus estudios más tiempo en ámbitos distintos geográficos y musicales. Proporciona nuevas iniciativas a través del Programa Erasmus plus, posibilitando las movilidades de los estudiantes en centros musicales europeos. Favorece la inmersión laboral, ya que esta titulación les permite optar a puestos de trabajo en los Conservatorios Superiores. Hay

empresas e instituciones que valoran positivamente contar con esta titulación por parte de los demandantes de trabajo. Un valor añadido es la posibilidad de poder continuar estudios de Doctorado en la Universidad. En este sentido, echamos en falta la elaboración de convenios con Universidades.

Para el profesorado mejora la formación, al obligarnos a perfeccionar nuestros conocimientos, estimulándonos a realizar el doctorado u otros estudios superiores (idiomas, composición, musicología, dirección). Estimula la competitividad entre el claustro y se implanta un Sistema de Garantía Interno de Calidad que evalúa al profesorado. Por otro lado, impulsa las relaciones internacionales y aumenta las posibilidades laborales al posibilitar el acceso a otras actividades docentes o de gestión y dirección cultural.

En los centros educativos se crean nuevos organismos y puestos de responsabilidad: la Comisión Académica del Título, la Comisión de Coordinación Docente del Título o el Coordinador del Máster. Cambia la sociología al incorporar estudiantes de otras edades, con otro perfil más profesional y de otras procedencias geográficas. Favorece el interés de otros docentes, ayudando a que incluyan, entre sus posibles destinos laborales y vitales, conservatorios que ofrezcan estos estudios.

La necesaria apertura a la sociedad que debe realizar un centro educativo superior se incrementa con la apuesta de un Máster. La realización de prácticas, tanto curriculares como extracurriculares, posibilita una línea de actuación con entidades públicas (Auditorios, Conservatorios Profesionales Municipales o Autonómicos, Orquestas, Bandas Municipales, Ayuntamientos, Diputaciones) y empresas privadas, firmando acuerdos de colaboración que crean nuevas sinergias para el desarrollo de nuestros futuros profesionales de la música.

Posibilita nuevas líneas de investigación relacionadas con nuestro mundo interpretativo o creativo, apostando por una relación entre la interpretación y la investigación, estimulando al estudiante de música a un nuevo objeto de investigación que es el hecho artístico. Y, por último, desarrolla un clima educativo más óptimo en el Conservatorio, beneficiando las relaciones humanas y mejorando los resultados académicos.

Referencias

- Generalitat Valenciana (2007). *Ley 8/2007, de 2 de marzo, de Ordenación de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y de la creación del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana*. DOGV (17/06/2007), núm. 5466, referencia 3198/2007, pp. 24235-24257.
- Generalitat Valenciana (2009). *Decreto 82/2009 de 12 de junio, del Consell, por el que se aprueban los Estatutos del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana*. DOGV (17/06/2009), núm. 6037, referencia 7067/2009, pp. 24235-24257.
- Hernández, F., Pérez López, H.J., Gómez Muntané, M.C. (2006). *Bases para un debate sobre investigación artística*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Jefatura del estado (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (04/05/2006), núm. 106, referencia 7899, pp. 17158-17207.
- Ministerio de Educación (2009). *Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (27/10/2009), núm. 259, referencia 17005, pp. 89743-89752.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) y por el que se establece la ordenación de las enseñanzas superiores universitarias oficiales*. BOE (05/03/2014), núm. 55, referencia 2359, pp. 20151-20154.
- Zaldívar, A. (2006). El reto de la investigación creativa y performativa. *Eufonía*, 38, 87-94.
- Zaldívar, A. (2008). Investigar desde el arte. *Anales de la Real Academia Canaria de Bellas Artes de San Miguel Arcángel*, 1, 57-64.

ANÁLISIS DEL INTERÉS INVESTIGADOR DEL ALUMNADO DE ENSEÑANZAS SUPERIORES DE MÚSICA

María del Mar Bernabé Villodre

Universidad de Valencia

Resumen

Antecedentes: Las Enseñanzas Superiores de Música han tardado en adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), por distintas cuestiones; pero, más allá de que las titulaciones de Música sean consideradas o no universitarias, se estableció el sistema de créditos y un trabajo final para obtener la titulación, igual que en los estudios de Grado. Esto supuso que, los estudiantes de especialidades instrumentales y no instrumentales tuviesen que realizar un Trabajo Fin de Título, en el que se planteaban sencillos trabajos de investigación de cariz más próximo a la musicología o a la pedagogía, según especialidades. **Método:** Se ha partido de una búsqueda de Trabajos Fin de Título alojados en repositorios digitales de distintos conservatorios superiores de toda España. Atendiendo a las especialidades, se han clasificado según temáticas propuestas en cada uno y según el tipo de investigación desarrollada (cuantitativa o cualitativa). **Resultados:** Los resultados obtenidos muestran cómo priman las investigaciones cualitativas, de corte musicológico más que didáctico. **Conclusiones:** El alumnado se muestra más interesado por las investigaciones relacionadas con la musicología, puesto que son las que más benefician a su práctica interpretativa y porque son más numerosos los estudiantes de especialidades instrumentales que los de no instrumentales.

Palabras clave: Trabajo Fin de Título, Enseñanzas Superiores de Música, Investigación.

Abstract

Background: The Superior Teachings of Music have been slow to adapt to the European Higher Education Area (EHEA), due to different issues; but, beyond the fact that the music qualifications are considered or not university, the credit system and a final work to obtain the degree was established, as in the Degree studies. This meant

that the students of instrumental and non-instrumental specialties had to complete a Final Degree Project, in which simple research works were proposed that were closer to musicology or pedagogy, according to specialties. **Method:** It has started from a search of Final Title Works housed in digital repositories of different top conservatories throughout Spain. Attending to the specialties, they have been classified according to the thematic proposals in each one and according to the type of research developed (quantitative or qualitative). **Results:** The results obtained show how qualitative research prevails, of a musicological rather than a didactic nature. **Conclusions:** The students are more interested in research related to musicology, since they are the ones that benefit most from their interpretative practice and because there are more students in instrumental specialties than non-instrumental students.

Keywords: Final Degree Project, Higher Education in Music, Research.

Introducción

Los estudios superiores de Música en España siempre han vivido a la sombra de los estudios universitarios. Mientras en gran parte de Europa los estudios musicales tienen consideración de universitarios, en nuestro país, se mantienen como equivalentes. En este sentido, son muchas las manifestaciones contrarias a que continuase dándose esta situación y se abogase por la integración en las universidades (Pastor, 2012); pero, el fallo del Tribunal Superior de Justicia (Sentencia de 13-01-2012) fue claro: se continuaría manteniendo su estatus de equivalentes a todos los efectos, pero nunca la denominación de Grado. Esto trajo consigo la consiguiente oleada de críticas y problemas, sobre todo, cuando en los centros ya se había implementado el sistema de créditos, de cuatrimestres y se mencionaban como estudios de Grado e, incluso, ofrecían estudios de Máster. Ahora bien, ¿estaba su profesorado cualificado para impartir estos estudios atendiendo a las nuevas necesidades derivadas de esa inclusión en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, en adelante)? Es decir, ¿habían realizado estudios de posgrado que les capacitasen para estar en las mismas condiciones docentes e investigadoras que el profesorado universitario? La respuesta a esta pregunta estaba clara, tristemente: un escaso porcentaje se ajustaba a este perfil y, por tanto, en cierto modo podía entenderse justificado el fallo del Tribunal.

Ahora bien, el profesorado titulado en Música ha ido cambiando su perfil formativo y es muy raro aquel que no cuenta con estudios de posgrado (Máster y Doctorado), tal como puede verse si se consultan algunas páginas oficiales de centros como, por ejemplo, el Conservatorio Superior de Música de Murcia o el Conservatorio Superior de Música de Castellón.

Todo esto ha supuesto que la consideración hacia la formación impartida en estas instituciones comience a mejorar y que sea vista como una preparación que capacitará a los titulados no sólo para interpretar, sino también para enseñar e investigar si desean continuar estudios de posgrado. Es en este sentido en el que se planteó la presente investigación, comprendida como un *work in progress*, iniciado con un recorrido por los repositorios digitales de algunos conservatorios españoles y en el que continúa trabajándose para establecer relaciones entre los egresados y su posible formación investigadora de posgrado.

El alumnado de los conservatorios superiores de Música debe empezar a considerar el Trabajo Fin de Título (TFT, en adelante) como una oportunidad para ampliar sus conocimientos musicológicos y/o pedagógicos, que siempre redundarán en beneficio de su posterior desarrollo interpretativo y/o docente.

Método

El objetivo principal de esta investigación fue conocer los intereses investigadores del alumnado de las Enseñanzas Superiores de Música, que quedaban recogidos en sus propuestas de Trabajo Fin de Título. A nivel secundario, se persiguió conocer qué tipo de investigaciones se planteaban y asociadas a qué especialidades, así como la metodología utilizada en cada una de ellas.

Materiales

La primera promoción LOGSE de Títulos Superiores de Música (2001-2005) realizó lo que en el currículo aprobado en la Región de Murcia vino a denominarse “Trabajo de Investigación”, referencia que todavía puede apreciarse en la normativa vigente para la Comunidad de Madrid (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2011) que lo consideraba Trabajo de Fin de Grado. Aunque, esta denominación atendiendo al fallo ya citado del Tribunal Superior no debería haberse continuado, pero

que da muestras del retraso legislativo de esta institución: a fecha de 2019 sigue trabajándose con una normativa obsoleta.

De manera que, los materiales analizados se corresponden con la totalidad de estos documentos accesibles digitalmente a través de los repositorios de las propias instituciones de estudios superiores musicales. Atendiendo al número de conservatorios superiores públicos existentes en España (20) y a que no todos tenían accesibles digitalmente los materiales de estudio, sino que debían consultarse los ejemplares impresos en cada una de las bibliotecas de dichos centros, se contó con 1.107 documentos.

Procedimiento

La clasificación de los materiales analizados se realizó atendiendo a las especialidades asociadas a cada trabajo, en primer lugar; y, en segundo lugar, a las características del trabajo investigador desarrollado, es decir, si era de cariz musicológico o pedagógico. Para ello, se realizaron distintas tablas para recoger la información y extraer datos cuantificables que diesen fe de las conclusiones extrapolables.

La búsqueda se realizó a través de las distintas páginas oficiales de los diversos conservatorios superiores de Música de todo el territorio español. Sin embargo, aunque la población era de 20 centros, no todos ellos contaban con repositorios accesibles digitalmente; de manera que la muestra quedó reducida a los siguientes centros ($n = 10$): Conservatorio Superior de Música de Murcia, Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, Conservatorio Superior de Música de Castilla y León, Conservatorio Superior de Música de La Coruña, Conservatorio Superior de Música de Jaén, Conservatorio Superior de Música de Asturias, Real Conservatorio Superior de Música de Granada, Conservatorio Superior de Música de Valencia, Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha, y Conservatorio Superior de Música de Aragón. En la Tabla 1, puede conocerse el número de documentos disponibles digitalmente en cada uno de estos centros:

Tabla 1

Trabajos Fin de Título disponibles digitalmente.

Conservatorio	Número de TFT
Aragón	110
Murcia	14
Madrid	3
Jaén	57
La Coruña	81
Castilla-La Mancha	54
Valencia	348
Asturias	70
Castilla y León	370

A partir de esta selección, se clasificaron por especialidades y, atendiendo a ello, por temáticas y metodologías de investigación. Esto último fue posible únicamente en determinados casos porque estaba disponible el documento en sí, pero en la mayoría de los casos sólo se podía acceder a los títulos de cada TFT, a la especialidad y al nombre de los autores/directores. En otras ocasiones, no se podía conocer la especialidad del autor del TFT, lo que dificultaba el análisis planteado y llevó a comentar con los equipos directivos de algunos de estos centros los beneficios de una adecuada organización y clasificación de este tipo de información, que tanto puede contribuir a una mayor y mejor regularización de la investigación en los centros superiores de estudios musicales. No puede olvidarse que son muchas las universidades que tiene los Trabajos Fin de Grado de sus titulados en repositorios digitales fácilmente accesibles y donde consta toda la información, puesto que pueden considerarse pequeñas introducciones a la investigación y/o a la innovación y, por tanto, forman parte de los materiales que deberían poder consultarse cuando se realizan investigaciones relacionadas. Si los conservatorios de Música quieren lograr una equiparación (al menos en la práctica) con las universidades, deberían plantearse este tipo de organización de sus TFT.

Resultados

Se han tomado como muestra representativa los TFT del Conservatorio Superior de Música de Valencia, que señalaron líneas de investigación interpretativas, teóricas, compilativas, performativas e interpretativa-teórica.

Tabla 2

Trabajos Fin de Título Según Especialidades y Tipo de Investigación.

	Tipo de investigación						
	<i>Interpretativa</i>	<i>Teórica</i>	<i>Compilativa</i>	<i>Performativa</i>	<i>Interpretativa -teórica</i>	<i>Compilativa- teórica</i>	<i>Interpretati va- compilativa</i>
Instrumen.	131	117	3	1	8	1	1
No instru.	9	62	7		3		

Ahora bien, de entre los TFT de las especialidades instrumentales, no todos se centraban en análisis de tipo musicológico, a pesar de que hayan podido considerarse líneas de investigación interpretativas; e, incluso, otros se han considerado teóricos, pero se centran en análisis para la mejora interpretativa y, por tanto, deberían haberse considerado interpretativos y no teóricos. Al mismo tiempo, algunos estudiantes de especialidades no instrumentales optaron por la realización de TFT de tipo interpretativo. No obstante, la nota común a todos ellos fue el corte cualitativo de las investigaciones realizadas.

Conclusiones

El análisis realizado ha permitido extraer las siguientes conclusiones:

1. El alumnado de especialidades instrumentales está más interesado en ahondar en aspectos relacionados con la interpretación.
2. El alumnado de especialidades no instrumentales presenta intereses investigadores divididos, atendiendo a los siguientes criterios: titulaciones relacionadas con la pedagogía, titulaciones relacionadas con la historia de la música y titulaciones relacionadas con la práctica musical interpretativa.

3. El alumnado muestra preferencia por metodologías de investigación cualitativa o, en todo caso, con escasa presencia del dato cuantitativo.

De modo que, podría afirmarse que alumnado y profesorado de Enseñanzas Superiores de Música se inicia en las investigaciones como una forma de mejorar su práctica interpretativa/pedagógica, dando comienzo a lo que podría ser una formación de posgrado investigadora que culminase en una titulación de Doctorado. Pero, dejaremos esta cuestión como prospectiva para futuras publicaciones.

Referencias

- Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2011). *Decreto 36/2010, de 2 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid, de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música*. BOCM (16/06/2011), nº 141, referencia 1, pp. 11-253.
- Pastor, P. (2012). La música a la universidad: por la integración en la universidad de las enseñanzas artísticas superiores. *Eufonía*, 56, 52-70.

IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS STEM COMO METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EL AULA DE PRIMARIA: ANÁLISIS COGNITIVO Y EMOCIONAL

**Guadalupe Martínez-Borreguero, Milagros Mateos-Núñez y Francisco L. Naranjo-
Correa**

Universidad de Extremadura

Resumen

Diversas investigaciones señalan que se debe incorporar en el currículo de educación prácticas que mejoren el aprendizaje interdisciplinar de las áreas STEM. El objetivo principal ha sido analizar la influencia de la implementación de prácticas STEM en las variables cognitivas y emocionales del alumnado de primaria. El diseño de investigación es de tipo experimental, con pre-test y pos-test utilizándose una muestra de 455 alumnos de primaria que estaba dividida en grupos de control y experimentales. Como instrumentos de medida se diseñaron cuestionarios en función de los contenidos objeto de aprendizaje para evaluar tanto la variable cognitiva como emocional. Las sesiones de los grupos experimentales se basaron en talleres STEM y con los grupos de control se llevaron a cabo sesiones expositivas y fichas de trabajo. Los resultados revelan que las experiencias prácticas STEM ayudan a comprender los contenidos explicados, produciéndose una evolución positiva tanto en el nivel de conocimiento inicial del alumno como en las emociones que manifiestan ante el aprendizaje de estas áreas. El análisis estadístico inferencial revela la existencia de diferencias estadísticamente significativas ($\text{Sig.} < 0,05$) entre las calificaciones del grupo experimental frente al grupo de control, a favor de los grupos experimentales.

Palabras clave: STEM, educación primaria, metodologías activas, cognitivo, emocional.

Abstract

Several studies indicate that practices that improve interdisciplinary learning in STEM areas should be incorporated into the education curriculum. The main objective of this work was to analyze the influence of the implementation of STEM practices on the cognitive and emotional variables of primary school students. The research design is of an experimental type, with pre-test and post-test using a sample of 455 primary school

students divided into control and experimental groups. As measuring instruments, questionnaires were designed according to the contents to be learned in order to evaluate both the cognitive and emotional variables. The sessions of the experimental groups were based on STEM workshops, and with the control groups, expository sessions and worksheets were carried out. The results reveal that the STEM practical experiences helped to understand the explained contents, producing a positive evolution both in the initial level of knowledge of the students and in the emotions they express when learning the subjects. The inferential statistical analysis reveals the existence of statistically significant differences ($\text{Sig.} < .05$) between the scores of the experimental groups and the control groups, in favor of the experimental groups.

Keywords: STEM, primary school education, active methodologies, cognitive, emotional.

Introducción

En los últimos años, según informes internacionales, se viene produciendo un descenso de vocaciones científicas (OECD, 2008). Por ello, es necesario que se incluya en los planes de estudio de los diferentes niveles educativos la integración de conocimientos STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) que potencien la adquisición de estas competencias en el alumnado (Becker y Park, 2011; Sanders, 2009). Esto supone la consideración del alumno como sujeto activo de su propio aprendizaje para mejorar la educación STEM desde un enfoque práctico e interdisciplinar (Kennedy y Odell, 2014).

Para reforzar el interés y las actitudes ante áreas STEM, algunas investigaciones (Martínez, Naranjo, Mateos y Sánchez, 2018) han desarrollado y validado actividades que promueven el descubrimiento y la innovación tanto dentro del currículo escolar como a través de programas extraescolares. Como señalan García y Sánchez, (2009) el factor más importante del aprendizaje activo es el propio estudiante, quien se convierte en el responsable de la adquisición de su propio conocimiento. Por ello, incluir estrategias didácticas activas puede contribuir a la construcción del conocimiento en el alumnado de los diferentes niveles.

Diversos estudios (Bell, Lewenstein, Shouse y Feder, 2009) han vinculado los programas basados en actividades experimentales con el aumento de los conocimientos de los estudiantes y el rendimiento académico en las asignaturas STEM. Según Miller, Sonnert y Sadler (2018), las actividades prácticas ayudan a los estudiantes a desarrollar

una mejor comprensión de la ciencia y a adquirir habilidades de orden superior. Además, el estudiante pone en juego sus conocimientos previos, reforzándolos o realizando cambios conceptuales mediante las prácticas (Osorio, 2004). Asimismo, se ha demostrado que este tipo de actividades influyen en elección de carreras científico-tecnológicas por parte de los estudiantes (Naizer, 1993).

En esta investigación se ha considerado adecuada la inclusión de actividades prácticas STEM desde la etapa de primaria, donde comienzan a consolidarse las primeras actitudes y emociones hacia las diferentes materias, lo que puede contribuir a un aumento de vocaciones en áreas de ciencia o tecnología (Martínez, Naranjo y Mateos, 2018).

Método

El diseño de la investigación ha sido de tipo experimental, con pre-test, post-test, grupos de control y experimentales, realizándose un análisis de datos descriptivo e inferencial.

El objetivo principal ha sido analizar la influencia de la implementación de prácticas STEM en las variables cognitivas y emocionales del alumnado de primaria.

La muestra ha estado formada por 455 alumnos de Primaria (10-12 años) y fue dividida en varios grupos de control y experimentales en función de los contenidos del currículo de primaria objeto de aprendizaje sobre el que se desarrollaron las diferentes prácticas STEM. Con los grupos de control se utilizó una metodología tradicional, basada en presentaciones expositivas y fichas de trabajo. Con los grupos experimental se utilizó una metodología activa, basada en la realización de talleres prácticos STEM. El tiempo utilizado en todos los grupos fue el mismo al igual que los contenidos objeto de aprendizaje, con el fin de establecer una comparativa entre las diferentes metodologías.

Los instrumentos de medida para evaluar el dominio cognitivo fueron validados en base a los parámetros psicométricos que establece la literatura. Sus contenidos estaban basados en el currículo de primaria en función de la temática de los talleres y se implementaron antes y después de las intervenciones para valorar su eficacia didáctica. Para evaluar la variable emocional, se diseñó un cuestionario compuesto por siete emociones positivas y siete negativas para que el alumnado valorase la frecuencia en las que las experimentaba en una escala Likert, tanto antes como después de las intervenciones.

Resultados

La figura 1 presenta los resultados obtenidos en el pre-test y en el post-test de los grupos de control (GC) y experimentales (GE) en las diferentes temáticas desarrolladas.

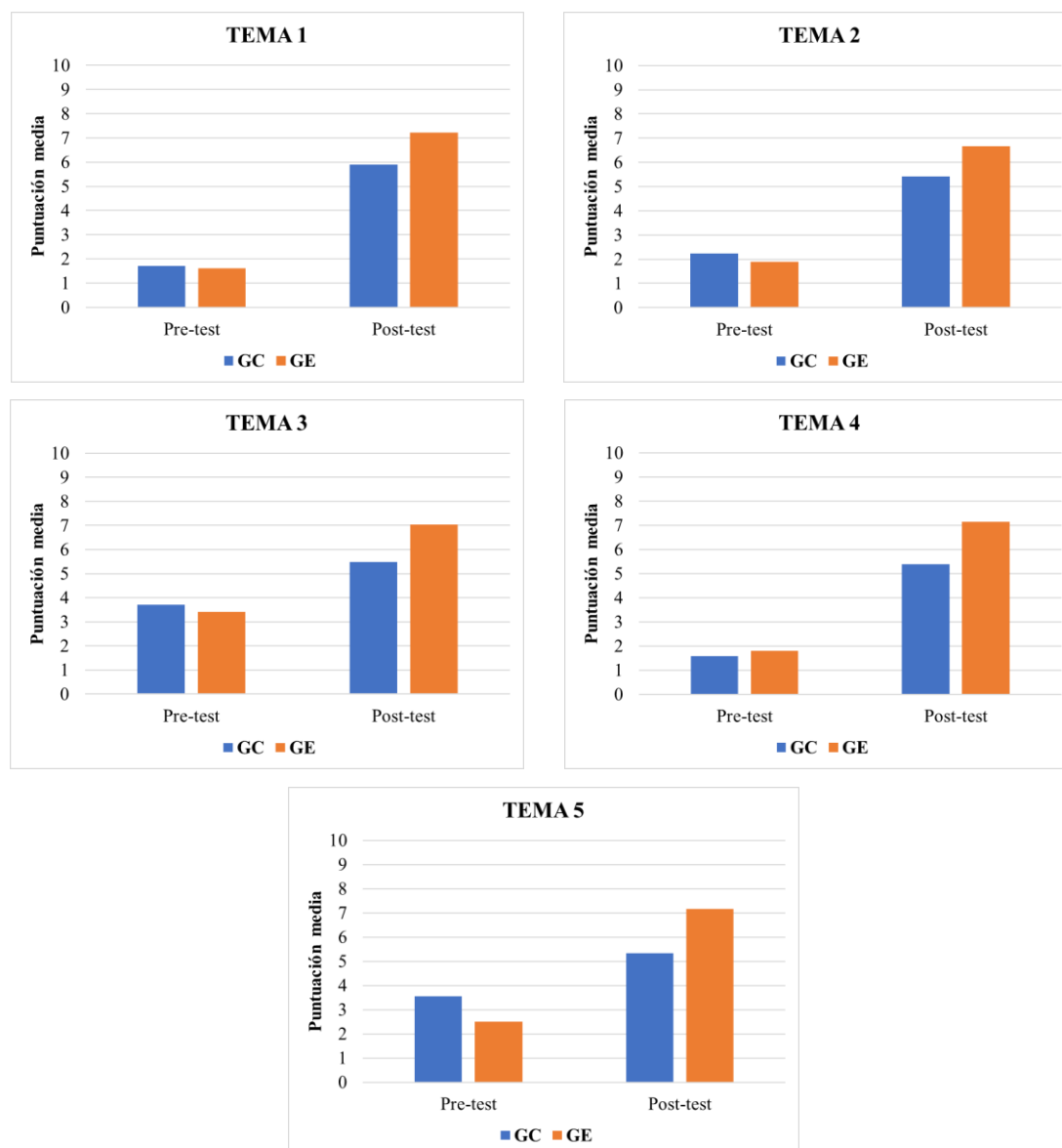


Figura 1. Calificaciones promedio obtenidas en el pre-test y en el post-test (GC vs GE)

La figura 1 muestra puntuaciones medias muy bajas en el pre-test por parte de todos los participantes, lo que denota un bajo conocimiento inicial en los temas seleccionados, pues no habían sido estudiados con anterioridad por el alumnado. El análisis inferencial realizado reveló que no existían diferencias estadísticamente significativas ($\text{Sig.} > 0,05$) entre los pre-test de los grupos de control con sus respectivos

grupos experimentales, lo que nos permitió establecer un punto de partida común antes de realizar las intervenciones didácticas.

Respecto al post-test, se observa en la figura 1 que los estudiantes mejoraron sus conocimientos tras las sesiones didácticas, tanto los grupos de control como los experimentales. Sin embargo, se aprecian diferencias a favor de los grupos experimentales en todos los temas ya que han alcanzado mejores calificaciones que los alumnos del grupo de control. La tabla 1 muestra el análisis inferencial entre los post-test de los grupos.

Tabla 1.

Prueba T de Student en el Post-test (GC vs GE)

	<i>t</i>	<i>gl</i>	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
Tema 1	-2,586	40	0,013	-1,333	0,515	-2,375	-0,291
Tema 2	-2,087	40	0,043	-1,238	0,593	-2,437	-0,039
Tema 3	-3,428	53	0,001	-1,56	0,455	-2,474	-0,647
Tema 4	-3,94	42	< 0,001	-1,771	0,449	-2,678	-0,864
Tema 5	-5,756	49	<0,001	-2,083	0,361	-1,356	-2,81

Nota. *gl* = grados de libertad.

La tabla 1 muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas (Sig. < 0,05) entre las medias de los grupos de control frente a los grupos experimentales en todos los temas objeto de estudio, favoreciendo esta calificación a los grupos experimentales. Estos resultados permiten verificar la eficacia didáctica de metodologías activas y manipulativas como son los talleres STEM frente a una enseñanza más tradicional.

Por otro lado, algunos estudios han atribuido la relativa ausencia de mujeres en los campos STEM a las diferencias de género en el dominio cognitivo científico-tecnológico (Wai, Cacchio, Putallaz y Makel, 2010). Sin embargo, tras hacer un análisis inferencial por género se obtuvo que no existen diferencias estadísticamente significativas (Sig. > 0,05) en esta variable de estudio en función del género.

La figura 2 muestra las emociones positivas y negativas manifestadas por los grupos experimentales antes y después de la explicación de los contenidos mediante los talleres STEM.

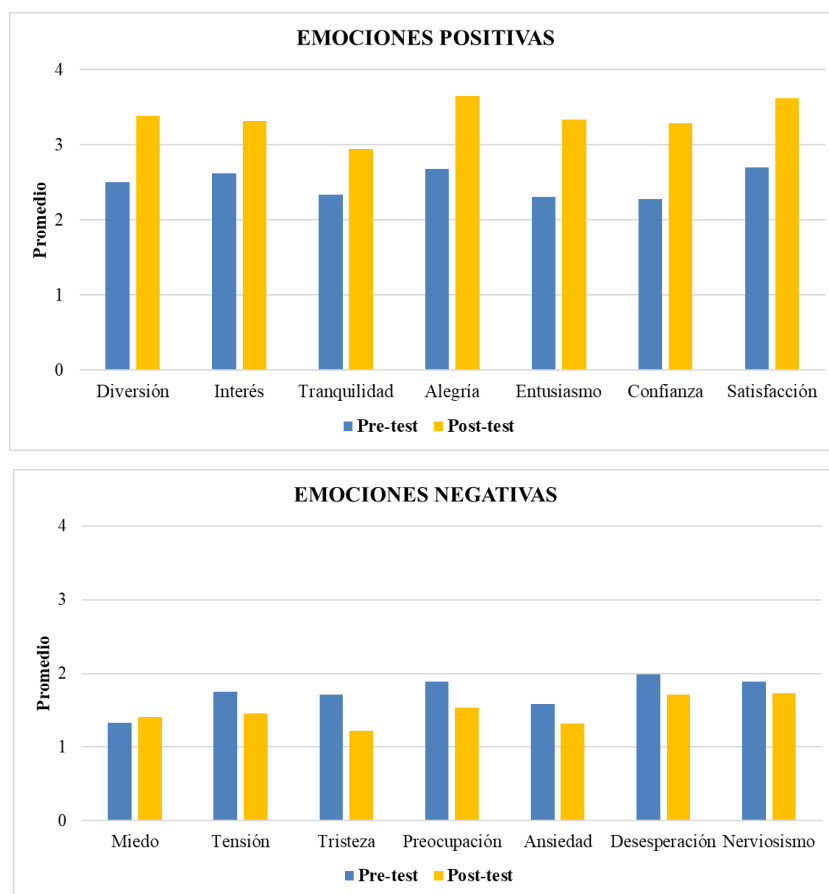


Figura 2. Emociones manifestadas en el pre-test frente al post-test (GE)

Como se observa en la figura 2, después de la realización de los talleres STEM los estudiantes de primaria aumentan significativamente ($\text{Sig.} < 0,05$) sus emociones positivas (*diversión, interés, alegría o confianza*), disminuyendo el grado de manifestación de emociones negativas como *tensión, desesperación, preocupación o tristeza*.

Conclusiones

En base a los resultados obtenidos, podemos concluir que las actividades manipulativas conducen a la construcción de nuevos conocimientos y ayudan a percibir la ciencia como algo más conectado a sus actividades cotidianas (Tenreiro y Vieira, 2006). En concreto, la implementación de prácticas STEM en el aula de primaria ha permitido una evolución positiva a nivel cognitivo y emocional en el alumnado,

favoreciendo un aprendizaje interdisciplinar de una forma activa. Coincidimos con otros estudios (Martínez, Naranjo, Mateos y Sánchez, 2018) en que de este modo los alumnos aprenden los contenidos científicos de manera lúdica y recreativa, pues el trabajo experimental fortalece el aprendizaje teórico. Consideramos que este tipo de experiencias se deben implementar tanto en contextos formales como informales para promover una educación STEM desde las primeras edades escolares.

Agradecimientos

Proyecto de Investigación IB16068 (Junta de Extremadura / Fondo Europeo de Desarrollo Regional)

Referencias

- Becker, K. y Park, K. (2011). Integrative approaches among science, technology, engineering, and mathematics (STEM) subjects on students' learning: A meta-analysis. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 12(5), 23-37.
- Bell, P., Lewenstein, B., Shouse, A. W. y Feder, M. A. (2009). *Learning science in informal environments: People, places, and pursuits*. Washington, DC: The National Academies Press.
- García, R. y Sánchez, D. (2009). La enseñanza de conceptos físicos en secundaria: diseño de secuencias didácticas que incorporan diversos tipos de actividades. *Latin-American Journal of Physics Education*, 3(1), 62-67.
- Kennedy, T. y Odell, M. (2014). Engaging students in STEM education. *Science Education International*, 25(3), 246–258.
- Martínez, G., Naranjo, F.L., Mateos, M. y Sánchez, J. (2018). Recreational Experiences for teaching Basic Scientific Concepts in Primary Education: The Case of Density and Pressure. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(12), 1-16.
- Martínez, G., Naranjo, F.L. y Mateos, M. (2018). Design and development of stem workshops to improve scientific/technological literacy in primary education. En *Proceedings of the INTED 2018* (2433-2439). Valencia. IATED.
- Miller, K., Sonnert, G. y Sadler, P. (2018). The influence of students' participation in STEM competitions on their interest in STEM careers. *International Journal of Science Education, Part B*, 8(2), 95-114.

- Naizer, G. L. (1993). Science and engineering professors: Why did they choose science as a career? *School Science and Mathematics*, 93(6), 321–324.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2008). *Encouraging student interest in science and technology studies*. Paris: OECD.
- Osorio, Y.W. (2004). El experimento como indicador de aprendizaje. *Boletín PPDQ*, 43, 7-10.
- Sanders, M. (2009). STEM, STEM Education, STEMmania. *The Technology Teacher*, 68(4), 20-26.
- Tenreiro, C. y Vieira, R. (2006). Diseño y validación de actividades de laboratorio para promover el pensamiento crítico de los estudiantes. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 3(3), 452-466.
- Wai, J., Cacchio, M., Putallaz, M. y Makel, M. C. (2010). Sex differences in the right tail of cognitive abilities: A 30 year examination. *Intelligence*, 38, 412–423.

INFLUENCIA DE LA REALIZACIÓN DE PRÁCTICAS DE FÍSICA EN EL DOMINIO COGNITIVO Y EMOCIONAL DEL DOCENTE EN FORMACIÓN

F.L. Naranjo-Correa, G. Martínez-Borreguero, M. Mateos-Núñez

Universidad de Extremadura

Resumen

Una educación que pretenda potenciar la adquisición de competencias STEM en el alumnado de primaria, requiere de programas de formación de docentes que integren el dominio cognitivo con el afectivo. El objetivo ha sido analizar la influencia de la realización de prácticas de física en las variables cognitivas, emocionales y competenciales del maestro en formación. La muestra ha estado constituida por 106 estudiantes del Grado de Educación Primaria. Como instrumento de medida se diseñó un cuestionario compuesto por secciones en base a las variables de estudio. Los resultados muestran que los participantes consideran estar capacitados en su rol de alumnos para realizar las tareas de física propuestas. Sin embargo, en su rol de futuros docentes, el nivel de autoeficacia disminuía a la hora de implementar actividades prácticas de física en el aula de primaria. Con respecto a la variable emocional, se constata que hubo una mayoritaria manifestación de emociones positivas durante el seminario. Estas emociones presentan diferencias estadísticamente significativas frente a las emociones inicialmente negativas que manifiestan ante la física. Podemos concluir que las prácticas de laboratorio tuvieron un impacto positivo en los niveles de autoeficacia, conocimiento y emociones, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas en función de la variable género.

Palabras clave: Prácticas de física, dominio cognitivo, emociones, docentes en formación.

Abstract

An education that seeks to promote the acquisition of STEM skills in primary school students requires teacher training programs that integrate cognitive and affective skills. The objective of this work was to analyze the influence of physics practices on the cognitive, emotional and competential variables of the teacher in training. The sample consisted of 106 students from the Grade of Primary Education Teaching. As a

measuring instrument, a questionnaire was designed consisting of sections based on the study variables. The results show that the participants consider themselves to be qualified in their role as students to carry out the proposed physics tasks. However, in their role as future teachers, the level of self-efficacy decreased when it came to implementing practical physics activities in the primary classroom. With respect to the emotional variable, it is noted that there was a large majority of positive emotions during the seminar. These emotions present statistically significant differences compared to the initially negative emotions manifested towards physics. We can conclude that the laboratory practices had a positive impact on the levels of self-efficacy, knowledge and emotions, with no statistically significant differences being found depending on the gender variable.

Keywords: Physics practices, cognitive domain, emotions, teachers in training.

Introducción

Numerosos estudios han puesto de manifiesto la importancia que tiene generar climas de seguridad y emociones positivas en el aula para facilitar el desarrollo y la motivación de los alumnos (Palomera, Fernández y Brackett, 2017). Dado que el dominio afectivo está ligado al cognitivo, un aumento en los niveles emocionales negativos puede afectar desfavorablemente al proceso de aprendizaje del alumnado (Zeidner, 1998). Las emociones negativas interfieren en la capacidad cognitiva para el procesamiento de la información mientras que las positivas, aumentan la capacidad creativa y, por tanto, la capacidad de afrontamiento ante las dificultades (Frederickson, 2001). Por otro lado, estudios de Bandura (1986) indican que las creencias de autoeficacia motivan al estudiante a realizar tareas en las cuales se siente competente y confiado, determinan cuanto esfuerzo y tiempo requerirá el estudiante para completar la tarea e influyen en gran medida en las elecciones que hacen los estudiantes y las conductas que realizan para seguirlas. Sin embargo, autores como Van Aalderen, Walma y Asma (2012) señalan que los profesores en formación de la etapa de primaria experimentan frecuentemente emociones negativas y bajos niveles de competencia docente ante la enseñanza de las áreas científico-tecnológicas acentuándose especialmente hacia contenidos de física. Por ello, emplear metodologías activas podría repercutir positivamente en la autoeficacia de los futuros maestros de educación primaria, generando en ellos motivación y actitudes positivas hacia la enseñanza y el

aprendizaje de las ciencias (Brígido et al., 2013; Martínez, Cañada, Naranjo y Dávila, 2017).

Método

El diseño de la investigación ha sido de tipo cuasi-experimental con análisis cualitativo y cuantitativo de los datos obtenidos. El objetivo principal ha sido analizar la influencia de la realización de prácticas de física en la variables cognitivas, emocionales y competenciales del maestro en formación

La muestra, seleccionada mediante muestreo no probabilístico debido a la facilidad de acceso, estaba formada por 106 alumnos del grado en Educación Primaria, maestros en formación.

Como instrumento de medida se diseñó un cuestionario basado en investigaciones previas compuesto por secciones en base a las variables de estudio. Una estaba dirigida a indagar en la variable emocional del docente. La muestra valoraba diferentes variables emocionales durante su trabajo en el laboratorio de física. Respecto a la variable competencial, se evaluaba en una escala Likert de 5 puntos el nivel de autoeficacia tanto en el rol de alumno como en el rol de docente. Por otro lado, se incluyeron cuestiones de autoeficacia relacionadas con tanto con trabajo práctico en el laboratorio como con su día a día. Con respecto a la confiabilidad del instrumento de medida, el Alfa de Cronbach del cuestionario fue de 0,768 lo que indica un valor aceptable dentro de los rangos que señala la literatura. Por último, los sujetos participantes debían elaborar un diario de prácticas cuyo análisis cualitativo nos permitía evaluar su evolución cognitiva, emocional y didáctica.

Resultados

La figura 1 presenta el porcentaje de respuestas sobre algunos de los resultados de la variable autoeficacia.

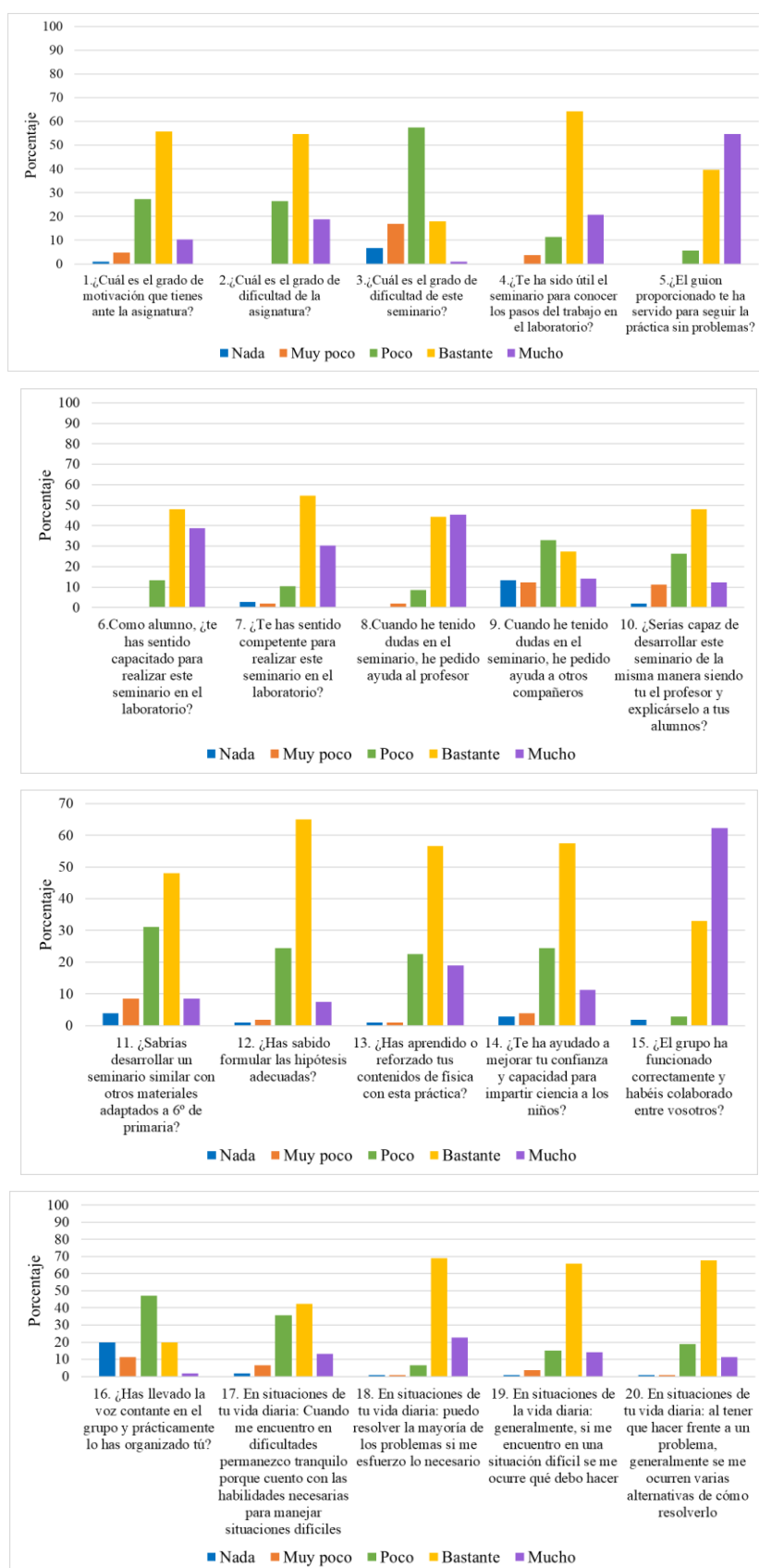


Figura 1. Porcentaje de respuestas en el cuestionario de autoeficacia.

En la figura 1 se observa que los estudiantes muestran una actitud positiva ante la asignatura cursada (enunciados 1, 4, 6 o 7), aunque generalmente los participantes consideren la asignatura compleja (enunciado 2). Con respecto al seminario realizado, los estudiantes han preferido pedir ayuda al profesorado antes que a los compañeros y no se han considerado líderes a la hora de gestionar las actividades en grupo (enunciados 8, 9 y 16), pero los grupos han colaborado satisfactoriamente durante su realización (enunciado 15).

Con respecto a las cuestiones sobre autoeficacia en contextos informales (enunciados 17, 18, 19 y 20), puede observarse que los encuestados muestran altos niveles de autoeficacia en la resolución de estos problemas cotidianos. Sin embargo, aunque los estudiantes muestran un alto nivel de autoeficacia docente (enunciados 10, 11, 12, 13 y 14), más de un 30% de alumnos se muestran poco capacitados en trasladar la actividad práctica realizada en el seminario al aula de 6º de primaria (enunciado 11).

Finalmente se optó por analizar la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas de la variable autoeficacia en función del género, debido a los estereotipos existentes (Carli et al., 2016). Los resultados obtenidos indican que no hay diferencias estadísticamente significativas ($\text{Sig.} > 0,05$) entre hombre y mujeres en los niveles de autoeficacia

La Figura 2 presenta a modo de ejemplo algunos de los resultados referentes a la variable emocional.

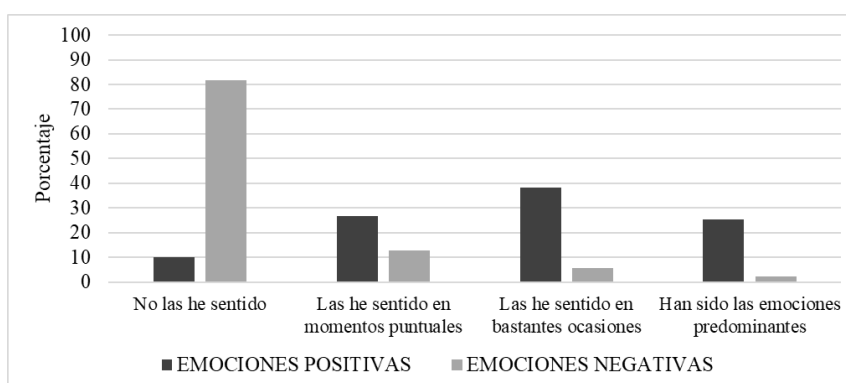


Figura 2. Resultados obtenidos en la variable emocional.

En la figura 2 se comprueba que los estudiantes manifiestan mayoritariamente emociones positivas durante la realización de la actividad práctica al observarse hay una clara elección de los ítems “Han sido las emociones predominantes” y “Las he sentido en bastantes ocasiones. Asimismo, la mayoría de los encuestados indica no haber sentido emociones negativas durante el transcurso del seminario al predominar la

elección del ítem “No las he sentido”. Dado que el alumnado manifiesta mayoritariamente emociones positivas, a modo de ejemplo, se muestra en la figura 3 la valoración que hacen los estudiantes de las emociones positivas.

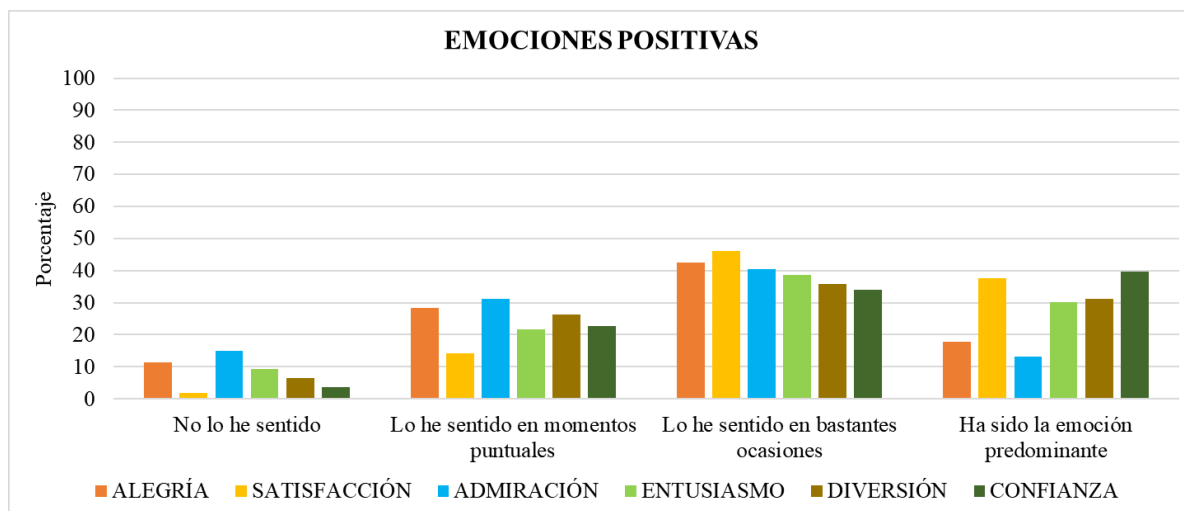


Figura 3. Resultados obtenidos en las emociones positivas.

Los resultados mostrados en la Figura 3 sugieren que las estrategias didácticas basadas en las actividades manipulativas propician un clima de confianza, diversión, satisfacción, entusiasmo y un mejor aprendizaje en el alumnado, tal y como sugieren otros estudios (Martínez, Naranjo, Mateos y Sánchez, 2018). Asimismo, la correcta realización de los distintos pasos de la tarea, hasta llegar a una solución acertada ha generado que el alumnado sienta emociones como entusiasmo, diversión o satisfacción. Adicionalmente, se analizó la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas a nivel emocional en función del género. Los resultados revelaron que las emociones se manifestaron de igual manera independientemente del género (Sig.> 0,05).

Conclusión

Los resultados extraídos nos permiten concluir que la autoeficacia en la enseñanza STEM de los futuros maestros ha de ser mejorada ya que los encuestados se muestran poco competentes de diseñar actividades prácticas aplicables al aula de primaria. Coincidimos con Morrell y Carroll (2003) en que los estudiantes guiados a través de actividades STEM basadas en la investigación, con aspectos específicos que se discuten durante y después de las actividades, alcanzan un aprendizaje más efectivo y competente.

Con respecto a los resultados emocionales, se concluye que las estrategias basadas en la manipulación generan emociones positivas como *satisfacción, diversión o confianza* en los estudiantes (Martínez, Naranjo, Mateos y Sánchez, 2018). Asimismo, consideramos que la manifestación de emociones positivas durante el trabajo se relaciona con altos índices de autoeficacia (Bassi, Steca, Delle Fave and Caprara, 2007). Teniendo en cuenta estos resultados, es necesario decidir cómo formar a los docentes para que puedan dar una respuesta de calidad a la multiplicidad de funciones y demandas educativas vigentes.

Agradecimientos

Ayuda GR18004 y Proyecto de Investigación IB16068 (Junta de Extremadura / Fondo Europeo de Desarrollo Regional), EDU2016-77007-R (Agencia Estatal de Investigación / Fondo Europeo de Desarrollo Regional).

Referencias

- Bandura, A. (1986). Fearful expectations and avoidant actions as coeffects of perceived self-inefficacy. *American Psychologist*, 41(12), 1389-1391.
- Bassi, M., Steca, P., Delle Fave, A. y Caprara, G. V. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(3), 301-312.
- Brígido, M., Borrachero, A.B., Bermejo, M.L. y Mellado, V. (2013). Prospective primary teachers' self-efficacy and emotions in science teaching. *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 200-217.
- Carli, L. L., Alawa, L., Lee, Y., Zhao, B. y Kim, E. (2016). Stereotypes about gender and science: Women ≠ scientists. *Psychology of Women Quarterly*, 40(2), 244-260.
- Frederickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-ing-and-build theory of positive emotions. *American Psychology*, 56, 218-226.
- Martínez, G., Cañada, F., Naranjo F. L. y Dávila, M. A. (2017) Autorreflexión de emociones sentidas en el laboratorio de física para mejorar la competencia científica de maestros en formación. En P. Membiela, N. Casado y I. Cebreiros

(Eds.), *La enseñanza de las Ciencias en el actual contexto educativo* (181-186). Ourense: Educación Editora.

- Martínez, G., Naranjo, F. L., Mateos, M. y Sánchez, J. (2018). Recreational Experiences for Teaching Basic Scientific Concepts in Primary Education: The Case of Density and Pressure. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(12), 1-16.
- Morrell, P. D. y Carroll, J. B. (2003). An extended examination of preservice elementary teachers' science teaching self-efficacy. *School Science and Mathematics*, 103(5), 246-251.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2017). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 437-454.
- Van Aalderen, S. I., Walma, J. H. y Asma, L. J. F. (2012) Primary teachers' attitudes toward science: A new theoretical framework. *Science Education*, 96(1), 158-182.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum.

**CAMBIOS EN LAS EMOCIONES DE LOS FUTUROS MAESTROS TRAS LA
IMPLEMENTACIÓN DE UNA PRÁCTICA ACTIVA DE BIOLOGÍA:
EVIDENCIAS DE SESGOS DE GÉNERO**

**Marcos-Merino, José María *, Esteban Gallego, Rocío *, y Gómez Ochoa de Alda,
Jesús ****

** Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas,
Facultad de Educación, Universidad de Extremadura (Badajoz, Extremadura, España),*

*** Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas,
Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura (Cáceres,
Extremadura, España)*

Resumen

Investigaciones previas han detectado actitudes negativas de los maestros en formación inicial hacia las ciencias. Ante esto, se ha propuesto incluir, en los procesos de formación inicial, actividades científicas estimulantes, que combinen situaciones problemáticas abiertas con enfoques prácticos. Desde nuestro grupo de investigación hemos diseñado e implementado, durante varios cursos académicos (con una muestra de 415 participantes), una serie de prácticas activas de Biología; con el objetivo de indagar su efecto en las emociones. En esta contribución se muestran los resultados de una de estas actividades prácticas, implementada con 160 futuros docentes. Se analizan, además, diferencias en función del género. Para determinar las emociones se aplica (antes de la práctica y 15 días después) un sencillo test cuantitativo autoinforme, validado mediante análisis factorial. Los resultados revelan que la práctica implementada generó aumentos en las intensidades de las emociones positivas, así como disminuciones en las intensidades de las emociones negativas. En relación a los análisis de género, hombres y mujeres experimentan similares aumentos en la intensidad de las emociones positivas; aunque se observa un sesgo de género en las emociones negativas: solo las mujeres experimentan disminuciones en la intensidad de las emociones negativas.

Palabras clave: emociones, maestros en formación, didáctica de la Biología, género.

Abstract

Previous research has detected negative attitudes of prospective Primary teachers towards science. Against this background, it has been proposed to include, in the initial training processes, stimulating scientific activities that combine open problematic situations with practical approaches. Our research group has designed and implemented, during several academic years (with a sample of 415 participants), several Biology active practices; with the aim of delve into its effect on emotions. This contribution shows the results of one of these practical activities, implemented with 160 future teachers. In addition, gender differences are analysed. To determine the emotions, a simple self-report quantitative test, validated by factor analysis, is applied (before the practice and 15 days later). Results reveal that implemented activity caused increases in the intensities of positive emotions, as well as decreases in the intensities of negative ones. In relation to gender analysis, men and women experienced similar increases in the intensity of positive emotions; although a gender bias is observed for negative ones: only women experience decreases in the intensity of negative emotions.

Keywords: Emotions, pre-service Primary teachers, Biology education, gender

Introducción

Numerosas investigaciones previas han detectado actitudes negativas de los maestros en formación inicial hacia las ciencias y su futura enseñanza en Educación Primaria. Estos trabajos han mostrado que estos estudiantes describen, hacia las ciencias, emociones negativas como miedo, agobio o preocupación; al tiempo que atribuyen poco valor a la ciencia, que es descrita como una disciplina aburrida, difícil e irrelevante para su vida cotidiana (Mellado, Borrachero, Dávila, Melo y Brígido, 2014). Además, de acuerdo con estos autores, estas emociones negativas son más intensas en las futuras maestras. Dado que se ha revelado que las emociones experimentadas por los docentes se transfieren a sus alumnos (Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun y Sutton, 2009), es necesario atajar dicha depresión emocional desde los procesos de formación inicial del profesorado de Primaria. Una manera de generar emociones positivas hacia las ciencias, a la vez que de enseñar conceptos científicos de manera eficaz, es la inclusión de actividades prácticas activas. Por ello, se ha propuesto, con el objetivo de mejorar la formación científica y las emociones de los futuros maestros, incluir, en las asignaturas

de Didáctica de las ciencias de la formación inicial del profesorado, distintas actividades científicas creativas y estimulantes, que combinen situaciones problemáticas abiertas con enfoques prácticos (Mellado *et al.*, 2014). El objetivo de la implementación de estas actividades es generar en los futuros docentes de Educación Primaria emociones positivas hacia las ciencias y su enseñanza activa, al tiempo que se eliminen las emociones negativas y la inseguridad en la práctica docente (Damasio, 2010). Sin embargo, es necesario indagar en la influencia de estas actividades en las emociones de estos alumnos.

Una de las líneas de nuestro grupo de investigación es el diseño de actividades prácticas activas de ciencias, así como el estudio de su implementación en las emociones de los futuros maestros. Durante varios cursos académicos (en concreto durante 3 años, con una muestra de 415 participantes), hemos diseñado e implementado una serie de prácticas activas de Biología con profesorado en formación. En este trabajo se muestran los resultados, sobre las emociones de los futuros maestros (muestra de 160 participantes), de la implementación de una de estas actividades prácticas. Se analizan, además, diferencias en función del género de los alumnos.

Método

Participantes

La muestra está formada por 160 maestros en formación inicial (21 años de media; 64 % de mujeres), estudiantes del tercer curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Extremadura. Los estudiantes fueron informados de los objetivos de la investigación, del procedimiento a seguir y del carácter voluntario y anónimo de su participación.

Procedimiento

Para determinar las emociones de los participantes se emplea un sencillo test autoinforme cuantitativo de ítems simples, validado en una investigación previa, con muestras de profesorado en formación, mediante análisis factorial (Marcos-Merino, Esteban y Gómez, 2019). El cuestionario incluye 10 emociones: 5 positivas (alegría, confianza, satisfacción, entusiasmo y diversión) y 5 negativas (preocupación, frustración, incertidumbre, nerviosismo y aburrimiento), seleccionadas de entre todas

las emociones que los alumnos pueden experimentar durante los procesos de enseñanza-aprendizaje (Mellado *et al.*, 2014). Los alumnos autoinforman, siguiendo una escala ordinal de Likert (que oscila desde 1 “no experimentada” a 5 “intensamente experimentada”), sobre la intensidad de cada emoción.

Los participantes respondieron a este test antes (para determinar su expectativa de emociones ante la actividad práctica) y 15 días después de realizar un seminario práctico de Biología de la célula y su didáctica en Educación Primaria (para determinar las emociones que realmente experimentaron durante esta actividad). Este seminario se desarrolla mediante el modelo didáctico de indagación guiada y ha sido descrito pormenorizadamente en una investigación previa (Marcos-Merino, Esteban y Gómez, 2016). Se considera una práctica activa ya que, en ella, el docente plantea diversos problemas en forma de preguntas abiertas, que los estudiantes deben responder mediante debates, en los que utilizan sus conocimientos previos, y realizan pequeñas investigaciones bajo la dirección del docente.

Resultados

Los resultados (Figura 1) muestran que la práctica implementada generó, respecto a la expectativa inicial de los participantes, aumentos en la intensidad de la mayoría de las emociones positivas (alegría, confianza, satisfacción y diversión), así como disminuciones en la intensidad de la mayoría de las negativas (aburrimiento, frustración, preocupación e incertidumbre).

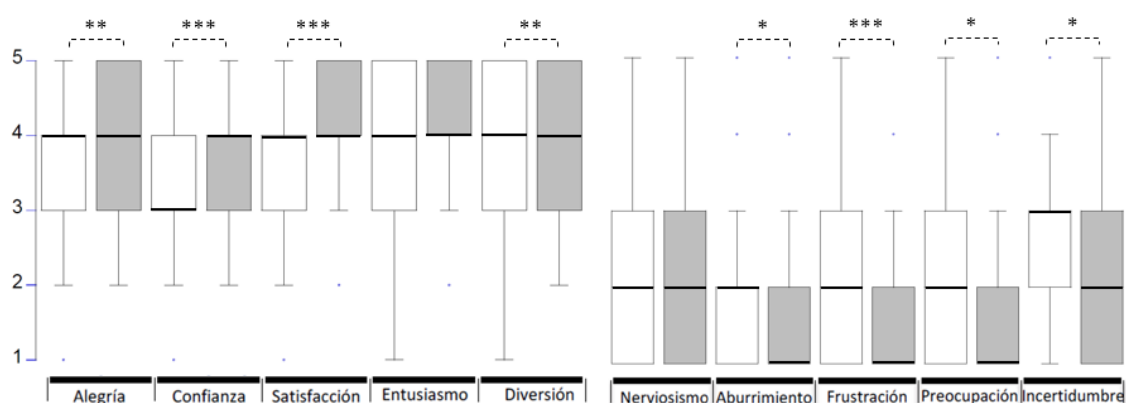


Figura 1. Distribución de la intensidad de las emociones, positivas y negativas, experimentadas por los maestros en formación inicial participantes antes (cajas vacías) y después (cajas grises) de la implementación de la práctica activa de Biología. La recta horizontal dentro de cada caja representa la mediana. Los límites inferiores y superiores de cada caja corresponden a los percentiles 25 y 75, y la terminación inferior y superior de las líneas verticales a los percentiles 5 y 95. Las líneas horizontales sobre las cajas

unen grupos significativamente diferentes (test de Wilcoxon, ***p-valor < 0,001, ** p-valor < 0,01; *p-valor < 0,05).

Respecto a los análisis de género (Figura 2), hombres y mujeres experimentaron similares aumentos en la intensidad de las emociones positivas (las intensidades de alegría, confianza, satisfacción y diversión aumentan en ambos géneros). Sin embargo, se observa un sesgo de género en las emociones negativas: las disminuciones en la intensidad de estas se observan solo en mujeres (en concreto para las emociones aburrimiento e incertidumbre).

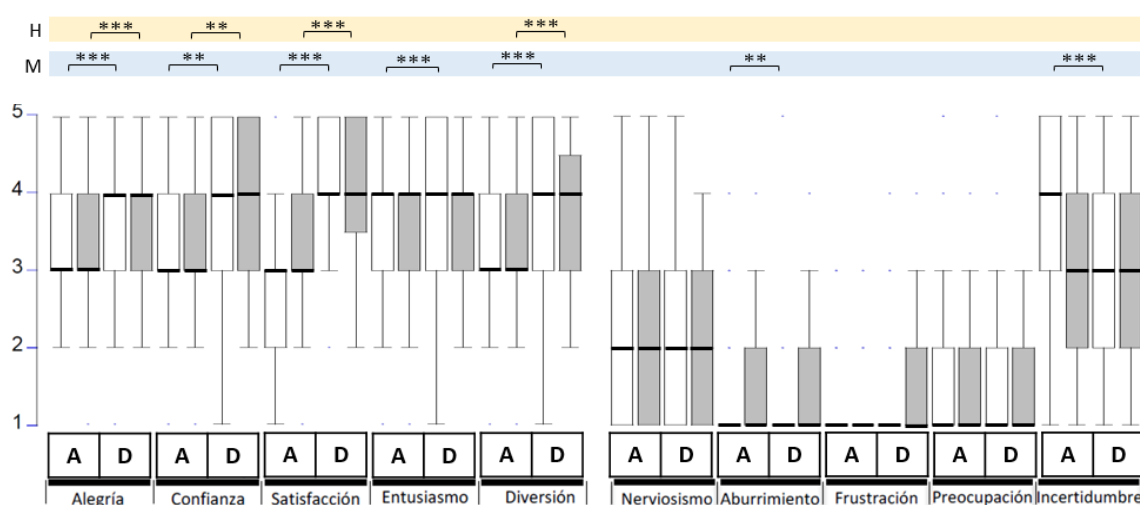


Figura 2. Distribución de la intensidad de las emociones, positivas y negativas, experimentadas por los maestros en formación inicial mujeres (cajas vacías) y hombres (cajas grises), antes (A) y después (D) de la implementación de la práctica activa de Biología. La recta horizontal dentro de cada caja representa la mediana. Los límites inferiores y superiores de cada caja corresponden a los percentiles 25 y 75, y la terminación inferior y superior de las líneas verticales a los percentiles 5 y 95. Las líneas horizontales sobre las cajas unen grupos significativamente diferentes (test de Wilcoxon, ***p-valor<0,001, **p-valor<0,01).

Discusión/Conclusiones

Los resultados obtenidos revelan que la práctica activa diseñada motiva a los participantes ya que genera, respecto a la expectativa de emociones, aumentos en la intensidad de las emociones positivas y disminuciones en la intensidad de las negativas. Estos resultados concuerdan con las investigaciones desarrolladas por Dávila, Borrachero, Cañada, Martínez y Sánchez (2015), Marcos-Merino *et al.* (2019), y Retana-Alvarado, De las Heras-Pérez, Vázquez-Bernal y Jiménez-Pérez (2018); quienes han comprobado que la implementación de prácticas activas genera, respecto a

la expectativa inicial de emociones de los futuros maestros, una mayor frecuencia de emociones positivas y una disminución en la frecuencia de las negativas. Los análisis en función del género muestran que esta actividad tiene un mayor efecto en las emociones negativas de las mujeres. Este resultado concuerda con la investigación desarrollada por Retana-Alvarado (2018), quien detectó, al implementar actividades prácticas activas, que la intensidad de emociones negativas de las futuras maestras disminuyó más que las de sus compañeros de sexo masculino.

En su conjunto, los resultados sugieren que la incorporación de prácticas activas de ciencias podría constituir un recurso valioso para mejorar la motivación y las emociones de los maestros en formación inicial hacia las ciencias y su enseñanza; particularmente las de las mujeres, quienes suelen describir mayores niveles de emociones negativas (Mellado *et al.*, 2014).

Referencias

- Damasio, A. (2010) *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino
- Dávila, M. A., Borrachero, A. B., Cañada, F., Martínez, G. y Sánchez, J. (2015). Evolución de las emociones que experimentan los estudiantes del grado de maestro en educación primaria, en didáctica de la materia y la energía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(3), 550-564.
- Frenzel, A., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. y Sutton, R. (2009). Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705-716.
- Marcos-Merino, J. M., Esteban, R. y Gómez, J. (2016). Efecto de una práctica docente diseñada partiendo de las emociones de maestros en formación bajo el enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad. *Indagatio Didactica*, 8(1), 143-157.
- Marcos-Merino, J. M., Esteban, R. y Gómez, J. (2019). Formando a futuros maestros para abordar los microorganismos mediante actividades prácticas. Papel de las emociones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16(1), 1602.
- Mellado, V., Borrachero, A., Dávila, M., Melo, L. y Brígido, M. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 32, 11-36.

Retana-Alvarado, D. A. (2018). *El cambio en las emociones de maestros en formación inicial en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias basada en la indagación* (Tesis Doctoral). Universidad de Huelva, Huelva.

Retana-Alvarado, D. A., De las Heras-Pérez, M. Á., Vázquez-Bernal, B. y Jiménez-Pérez, R. (2018). El cambio en las emociones de maestros en formación inicial hacia el clima de aula en una intervención basada en investigación escolar. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencia*, 15(2), 1-16.

METODOLOGÍAS ACTIVAS DE APRENDIZAJE PARA LA MEJORA DEL RENDIMIENTO EMOCIONAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

**Miriam Hernández del Barco, Isaac Corbacho Cuello, Jesús Sánchez-Martín y
Florentina Cañada**

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y de las Matemáticas

Facultad de Educación, Universidad de Extremadura, Badajoz (España)

Resumen

En el presente trabajo se realiza un estudio exploratorio para conocer cuáles son las emociones, tanto positivas como negativas, que genera la puesta en práctica de tres metodologías de aprendizaje activo diferentes como la indagación, prácticas en laboratorio y jigsaw, dentro de la enseñanza de contenidos científicos. En estudios anteriores se ha puesto de manifiesto la importancia de tener en cuenta el componente emocional en la práctica cognitiva en el aula y, sobre todo, en aquellas asignaturas relacionadas con las ciencias. La muestra de estudio estuvo formada por 58 estudiantes del cuarto curso del grado en Educación Primaria de la Universidad de Extremadura, matriculados en la asignatura de Conocimiento del Medio Natural en Educación Primaria. Las diferentes metodologías se implementaron en los seminarios de la asignatura, con una duración de aproximadamente de 3 horas. El instrumento de recogida de datos ha sido un cuestionario que se pasó justo después del seminario correspondiente; en él se les preguntaba por una serie de emociones y tenían que señalar en que momento de la actividad la habían sentido y por qué. El tratamiento estadístico de los datos se ha realizado con el paquete estadístico SPSS V.22. Los resultados muestran que las metodologías que generan emociones más positivas son aquellas donde el alumno debe resolver la actividad por sus propios medios para construir su aprendizaje. Estos resultados sugieren que la metodología utilizada por el docente tiene gran influencia en el componente afectivo, y que la implicación personal del alumnado y la dinamización de los contenidos es necesaria para conseguir despertar emociones positivas y favorecer el aprendizaje.

Palabras clave: metodologías, emociones, didáctica de las ciencias, formación inicial de maestros.

Abstract

In the present work, an exploratory study is carried out to find out which are the emotions, both positive and negative, generated by the implementation of three different active learning methodologies such as inquiry, laboratory practices and jigsaw, within the teaching of scientific contents. Previous studies have shown the importance of taking into account the emotional component in cognitive practice in the classroom and, above all, in those subjects related to science. The sample consisted of 58 students from the fourth year of the degree in Primary Education of the University of Extremadura, enrolled in the subject of Knowledge of the Natural Environment in Primary Education. The different methodologies were implemented in the practical lessons of the subject, with a duration of approximately 3 hours. The data collection instrument was a questionnaire that was passed just after the corresponding lesson; in it they were asked about a series of emotions and they had to indicate at which moment of the activity they had felt it and why. The statistical treatment of the data has been carried out with the statistical package SPSS V.22. The results show that the methodologies that generate the most positive emotions are those where the student must solve the activity by his or her own means in order to build his or her learning. These results suggest that the methodology used by the teacher has a great influence on the affective component, and that the personal involvement of the students and the dynamisation of the contents is necessary to awaken positive emotions and favour learning.

Keywords: Methodology, emotions, didactic of sciences, teacher training.

Antecedentes

Conocido el desinterés generalizado que existe por parte de los estudiantes hacia las ciencias y la tecnología (Schreiner y Svein, 2004) y cómo este desinterés se acentúa a lo largo de la etapa de escolarización, existiendo un verdadero declive y alejamiento por parte de los estudiantes de los campos científicos (Vázquez y Manassero, 2011), es necesario actuar para revertir esas tendencias e impulsar el crecimiento científico y tecnológico en la sociedad actual.

La formación de los maestros se vuelve una pieza clave, pues es innegable la gran importancia que tiene la educación en las etapas iniciales (educación infantil y primaria) y el rol que cumple el profesorado como agentes para el cambio (fundamental para la calidad educativa) (López-Luengo, Torrego-Egido y Vallés, 2018).

Es clave conocer las emociones que experimentan los alumnos a través de distintas actividades y estrategias de enseñanza, pues las positivas favorecen el aprendizaje, mientras que las emociones negativas limitan la capacidad de aprender (Vázquez y Manassero, 2007) citado en Dávila et al. (2015). Estudios previos en la Universidad de Extremadura han servido para identificar las emociones que sienten los futuros docentes hacia la ciencia, separando los contenidos de física y química de los de biología y geología, destacando la existencia de emociones negativas (como rechazo, asco y frustración) al tratar contenido químico y físico en el aula (Borrachero et al., 2014).

El presente trabajo se plantea con el objetivo de diagnosticar las emociones que presentan de los maestros en formación cuando se trabajan contenidos científicos a través de tres metodologías diferentes aplicadas en la asignatura y conocer cuáles son las metodologías que generan más emociones positivas y cuáles las que generan más emociones negativas en el alumnado.

Método

Esta investigación ha seguido una metodología mixta, en la que se ha realizado un análisis cuantitativo de las emociones sentidas durante los seminarios y una parte cualitativa de lectura de comentarios aportados por los alumnos. Se ha comparado la influencia emocional de 3 metodologías distintas trabajando con contenido de física y química, impartidos por el mismo docente.

La muestra ha estado compuesta por 58 alumnos pertenecientes al cuarto curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Extremadura. El primer seminario consistió en la elaboración de cerveza artesanal utilizando una técnica de aprendizaje colaborativo (metodología jigsaw). El segundo seminario siguió una metodología con un carácter de aplicación de tareas en el laboratorio (más tipo “receta”) donde el alumno debía seguir un guion de prácticas. Finalmente, el tercer seminario, titulado “La Feria de Ciencias” consistió en la realización de 7 actividades de ciencia recreativa, siguiendo una metodología de indagación.

Tras la realización de cada seminario se les pasó un cuestionario que incluía información sociodemográfica (sexo, edad, tipo de bachillerato cursado), que indicaran era el grado de implicación del alumno con la asignatura, cuánto le gustaba y cuánto se esforzaba en estudiarla. En el cuestionario, adaptado de anteriores cuestionarios de Dávila et al. (2015b) aparecían una serie de emociones positivas y negativas. Las

emociones positivas fueron: diversión, entusiasmo, alegría, curiosidad, satisfacción, tranquilidad y sorpresa; las negativas: aburrimiento, preocupación, frustración, rechazo y nerviosismo.

Resultados y Discusión

En la Figura 1 se puede observar cómo se distribuyen las frecuencias de alumnos que manifiestan haber experimentado emociones positivas, negativas o neutras durante algún momento de la sesión. Los datos han sido analizados con el programa SPSS V.22

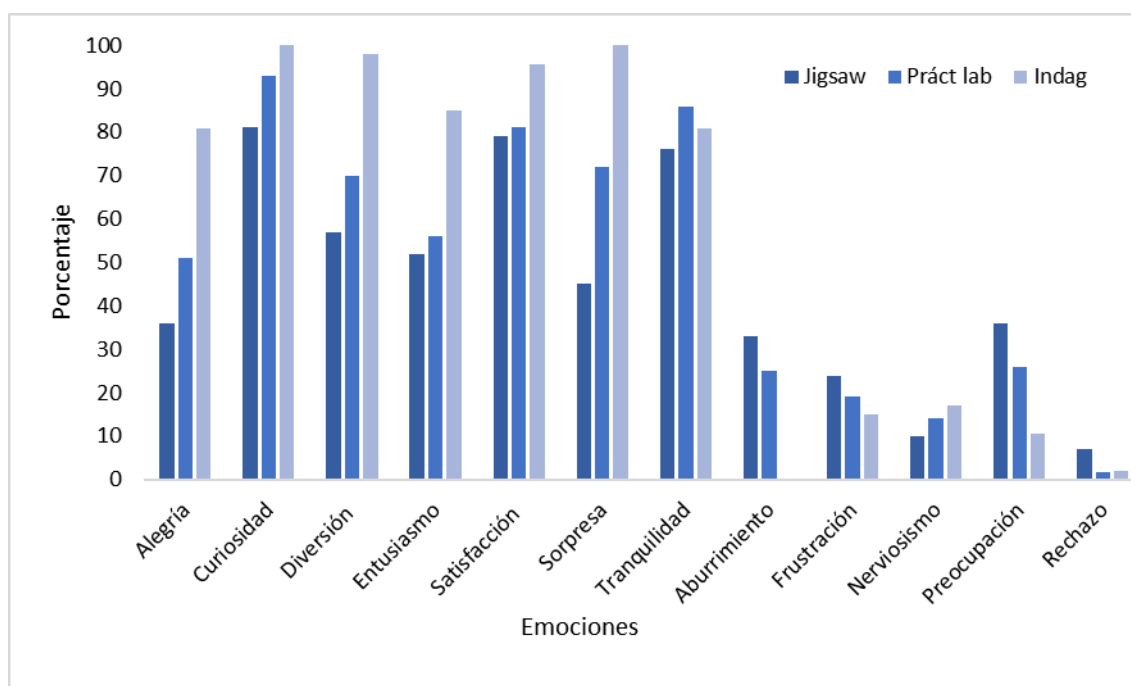


Figura 1. Porcentaje de emociones sentidas según la metodología.

Es posible observar que la metodología por indagación es la que más emociones positivas genera en su conjunto (diversión, entusiasmo, alegría, satisfacción) y la que menos emociones negativas (frustración, rechazo o preocupación). Los alumnos manifiestan sentirse sorprendidos y entusiasmados con los resultados de las experiencias.

Siguiendo con lo expuesto por Crujeira y Jiménez (2015), la metodología docente de instrucción debe inspirarse en el propio proceso científico, y debe promover un aprendizaje basado en la indagación, centradas en el propio estudiante, con un componente práctico científico.

Ya han sido realizados otros estudios con metodologías activas (Flipped-Classroom) con maestros en formación donde también se han obtenido mejoras

emocionales, resaltando la influencia de la metodología seguida en el aula (González-Gómez et al., 2017).

En el lugar opuesto, se encuentra la metodología jigsaw, que es la que genera más emociones negativas y menos positivas. En este caso, existe un gran número de alumnos que destacaban la preocupación por el hecho de ser responsables de una tarea común en donde el resultado final dependía de lo bien que hubieran trabajado los equipos. Además, algunos grupos tenían como tarea la limpieza de los materiales, y manifiestan haber sentido frustración por no haber podido aportar más a la elaboración de la cerveza.

Ya era conocido que el aprendizaje de la Física y la Química destacan principalmente las emociones negativas, como nerviosismo y preocupación (Dávila, 2015a), y que es necesario que los profesionales de la educación autogeneren emociones positivas hacia la enseñanza de las ciencias, pues tienen una enorme responsabilidad en crear habilidades emocionales en sus alumnos, tanto, a través del ejemplo en el trato directo, como de la utilización de la inteligencia emocional en las clases de ciencias, contribuyendo así a crear un clima institucional emocionalmente saludable. El desarrollo de actitudes positivas en los alumnos, a través del fomento de sentimientos y emociones favorables, facilitará un cambio en las creencias y expectativas hacia la materia, favoreciendo su acercamiento a las ciencias (Dávila, 2015a).

Por tanto, con este estudio se ha podido conocer que los alumnos sienten emociones más positivas en las metodologías donde su trabajo es más autónomo, y que la metodología del docente tiene gran influencia en el componente afectivo.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado por el Proyecto de Investigación EDU2016-77007-R (AEI/FEDER, EU), la Ayuda a Grupos GR18004 y el Proyecto IB16068 (Junta de Extremadura / Fondo Europeo de Desarrollo Regional). Míriam Hernández agradece al Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades su beca pre-doctoral (BES-2017-081566).

Referencias

Borrachero, A.B., Dávila, M.A., Brígido, M., Gómez, R. y Mellado, L. (2014) Las emociones que experimentaban los futuros profesores de secundaria en el aprendizaje de las ciencias. *La psicología de hoy*, 1(4) 271-280.

- Crujeiras, B. y Jiménez, M.P. (2015). Desafíos planteados por las actividades abiertas de indagación en el laboratorio: articulación de conocimientos teóricos y prácticos en las prácticas científicas. *Enseñanza de las Ciencias*, 33(1), 63-84.
- Dávila, M. A., Borrachero, A. B., Cañada, F., Borreguero, G. y Sánchez, J. (2015a). Evolución de las emociones que experimentan los estudiantes del grado de maestro en educación primaria, en didáctica de la materia y la energía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(3), 550-564.
- Dávila, M. A., Borrachero, A. B., Mellado, V. y Bermejo, M. L. (2015b). Las emociones en alumnos de eso en el aprendizaje de contenidos en física y química, según el género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 173-180.
- Fernández-Abascal, E., Martín, M. y Domínguez, J. (2001). *Procesos psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- González-Gómez, D., Jeong, J., Cañada-Cañada, F. y Gallego, A. (2017). La enseñanza de contenidos científicos a través de un modelo “Flipped”: Propuesta de instrucción para estudiantes del Grado de Educación Primaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 35, 71-87.
- López-Luengo, Torrego-Egido y Vallés. (2018). ¿Cómo se forman los docentes de educación infantil en didáctica de las ciencias? *Campo Abierto*, 37(1), 5-18.
- Shreiner, C. y Svein, S. (2004). *Sowing the Seeds of Rose, Background, rationale, questionnaire development and data collection for ROSE (The Relevance of Science Education) – a comparative study of students’ views of science and science education*, Acta didáctica. Oslo.
- Vázquez, Á. y Manassero, M.A. (2011). El descenso de las actitudes hacia la ciencia de chicos y chicas en la educación obligatoria. *Ciencia & Educação*, 17(2), 249-268.

PROGRAMA ACADEMY LATINOAMÉRICA: FORMACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS PARA LA SOSTENIBILIDAD

Norka Blanco-Portela*, Mercè Junyent Pubill, ** Fátima Poza Vilches***,
Aitxiber Zallo Camara****, Javier Benayas del Álamo***** y José Gutiérrez
Pérez***

Universidad EAN de Colombia; **Universitat Autònoma de Barcelona; *
Universidad de Granada; ****Universidad del País Vasco; *****Universidad
Autónoma de Madrid*

Resumen

Antecedentes: “Academy Latinoamerica” es un programa en el que convergen de manera colaborativa diferentes miradas institucionales, con un objetivo común: el desarrollo profesional de los profesores universitarios en la Educación para la Sostenibilidad (ES). **Método:** El programa se orienta al cambio en las universidades mediante el acompañamiento a los profesores para que puedan desarrollar sus propias competencias en ES. A su vez, busca desarrollar las habilidades de liderazgo y de formación de agentes de cambio entre los participantes, condición necesaria para facilitar los procesos que conducen hacia la sostenibilidad. Se toman como referencia los 17 ODS, objetivos y metas definidas por Naciones Unidas para la Agenda 2030. **Resultados:** El análisis de todas las experiencias y evidencias muestra cómo las universidades participantes en el programa ganan una oportunidad de responder a la Agenda Global que demanda un papel más activo y significativo de las universidades en cuanto a la ES. El trabajo colaborativo que se gesta entre los participantes de diferentes universidades y países, convierten la experiencia enriquecedora en materia de intercambio de buenas prácticas y la apertura de investigaciones conjuntas. **Conclusiones:** El aporte de Academy a los procesos de cambio institucional, se suman a otros esfuerzos que realizan las universidades para integrar la sostenibilidad en otros ámbitos como la gestión ambiental, la investigación y responsabilidad social.

Palabras clave: educación para la sostenibilidad, desarrollo profesional, educación superior, academia, cambio institucional, objetivos de desarrollo sostenible.

Abstract

Background: “Academy Latin America” is a program in which different institutional perspectives converge in a collaborative manner, with a common goal: the professional development of university professors in Education for Sustainability (ES). **Method:** The program is geared towards change in universities by accompanying teachers so that they can develop their own ES competences. At the same time, it seeks to develop the leadership and training abilities of agents of change among the participants, a necessary condition to facilitate the processes that lead to sustainability. The 17 SDGs are the objectives and goals defined by the United Nations for the 2030 Agenda. **Results:** The analysis of all the experiences and evidences shows how the universities participating in the program gain an opportunity to respond to the Global Agenda that demands a further role, active and meaningful of the universities in terms of ES. The collaborative work that takes place among the participants from different universities and countries, converts the enriching experience in the exchange of good practices and the opening of joint research. **Conclusions:** The contribution of Academy to the processes of institutional change, join other efforts made by universities to integrate sustainability in other areas such as environmental management, research and social responsibility.

Keywords: Education for Sustainability, professional development, higher education, academy, institutional change, sustainable development goals.

Introducción

La Educación en general tiene la capacidad de transformar las realidades individuales y las dinámicas colectivas, en pro del crecimiento de la sociedad. A su vez, es un catalizador para la edificación de un futuro mejor y más sostenible para todos (Bokoba, 2014). La Educación para la Sostenibilidad “habilita a los educandos para tomar decisiones fundamentadas y adoptar medidas responsables en favor de la integridad del medio ambiente, la viabilidad de la economía y la justicia social” (UNESCO, 2014). En ambas, el papel del profesor es vital, para movilizar los saberes y competencias que potenciarán la formación de estudiantes como agentes activos para el cambio.

En el 2014 al cierre de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible y la nueva hoja de ruta que marcó el Plan de Acción Global de la UNESCO, se desarrolló en varias etapas el proyecto “University Educators for Sustainable Development” (UE4SD). El propósito del proyecto fue el de “reorientar el plan de estudios de educación superior para el desarrollo sostenible mediante la mejora del apoyo a los educadores universitarios para desarrollar competencias profesionales en la EDS” (Mader et al., 2014). Los participantes en su primera etapa pertenecían a 55 universidades de 33 países de la Unión Europea. En una etapa posterior (2016) el proyecto se desarrolló como “UE4SD Academy” y su propósito fue el de poner a prueba experiencias de EDS con un enfoque en el desarrollo profesional. Los participantes en esta etapa fueron equipos de 4 instituciones españolas (Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Girona, Universidad del País Vasco y Universidad de Granada) coordinados desde la Universidad Autónoma de Madrid, bajo la dirección de Daniella Tilbury.

En el 2017, el proyecto Academy se extendió a Latinoamérica involucrando anualmente universidades de Colombia, Perú y Chile. Academy Latinoamérica mantuvo el propósito del proyecto europeo, continuando como un programa en el que convergen de manera colaborativa diferentes miradas institucionales, con unos objetivos comunes:

1. El desarrollo profesional de los profesores universitarios en la Educación para la Sostenibilidad (ES).
2. Orientar el cambio en las universidades en relación con la ES.
3. Desarrollar las habilidades de liderazgo y de formación de agentes de cambio entre los participantes.

Siendo así, continuamos en Latinoamérica el legado de responder y contribuir de manera directa a la meta 4.7 del ODS 4 y de manera indirecta incidiendo en la formación de las capacidades necesarias para integrar y abordar desde el aula el conjunto de los 17 ODS y sus 169 metas. A continuación, en las siguientes secciones del capítulo se describirán en detalles las dinámicas de trabajo del proyecto en los periodos de 2017 al 2019.

Método

La estructura de Academy en Latinoamérica obedece al carácter colaborativo que caracterizan todas las dinámicas de desarrollo profesional que se gestan entre los

equipos de trabajo en los diferentes países (Figura 1) y a nivel metodológico plantea una estructura de formación y participación docente vinculada a procesos bidireccionales de aprendizaje desde procesos de tutorización (Figura 2).

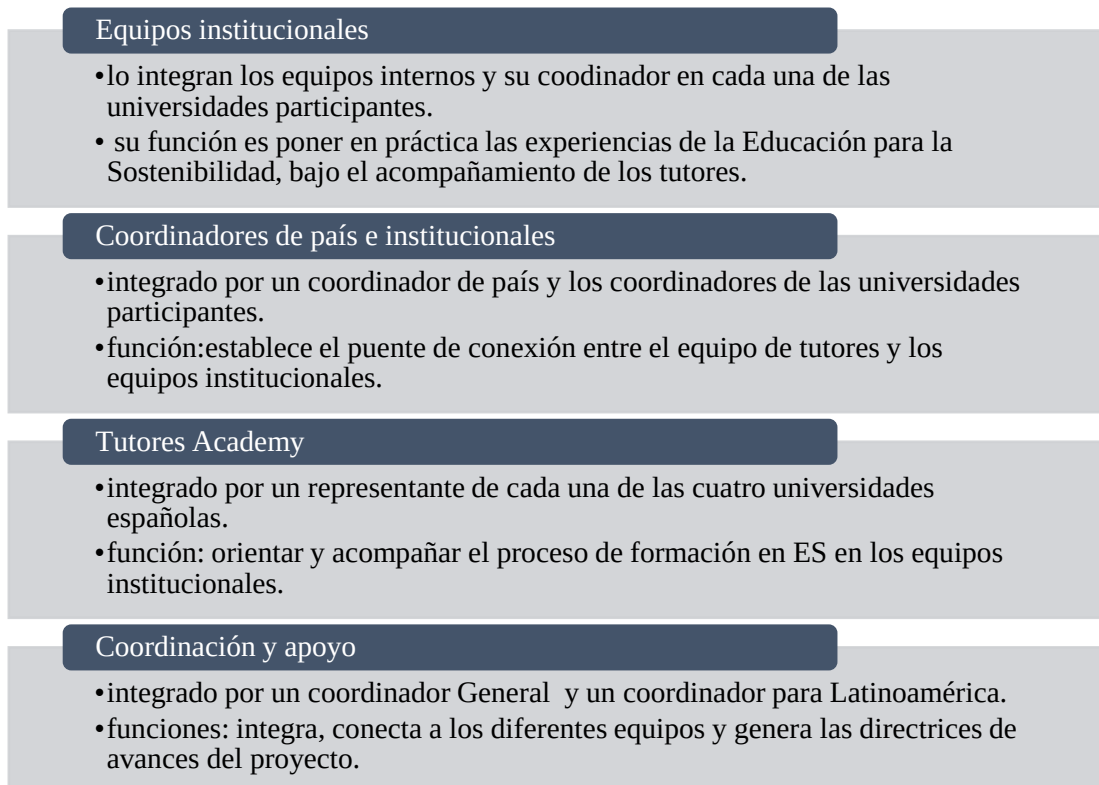


Figura 1. Estructura y función de los diferentes equipos de trabajo en Academy Latinoamérica.

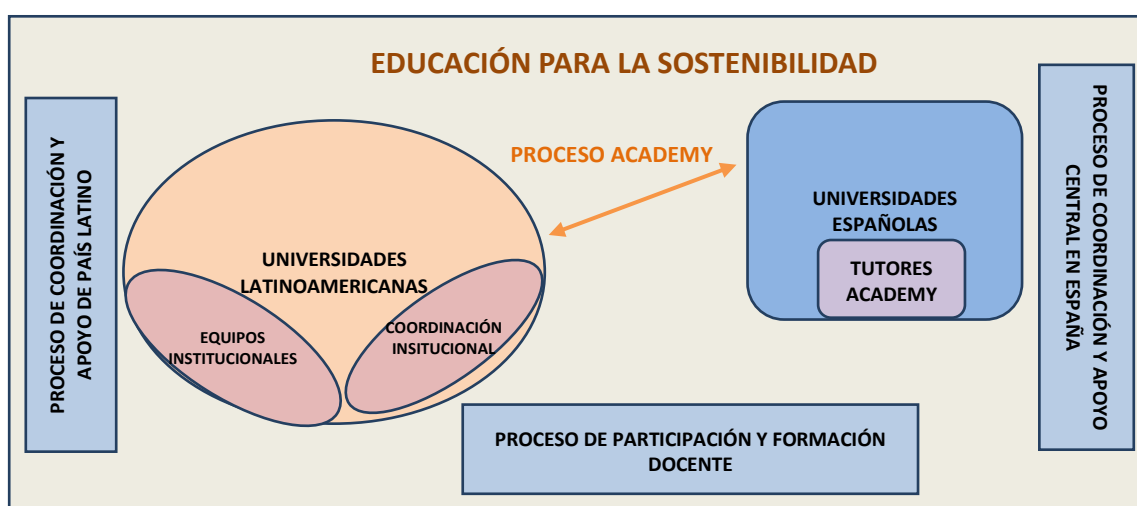


Figura 2. Proceso metodológico en Academy Latinoamérica

En el año 2017, el proyecto se desarrolló como experiencia piloto en Colombia. Los participantes fueron equipos de cuatro universidades colombianas (Uniagustiniana, El Bosque, La EAN y la UDCA). El equipo de tutores estaba constituido por representantes de las 4 universidades españolas (Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Girona, Universidad del País Vasco y la Universidad de Granada) coordinados desde la Universidad Autónoma de Madrid.

En el año 2018, el proyecto Academy se desarrolló en Perú. Los participantes fueron equipos de cuatro universidades peruanas (Cayetano Heredia, San Marcos, Nacional de Barrancas y San Martín de Porres). El equipo de tutores y coordinación de las universidades españolas que trabajaron durante el 2017 se mantuvo en la experiencia peruana.

En el año 2019, el proyecto Academy se ha iniciado en Chile. Los participantes de los equipos institucionales lo integran 4 universidades chilenas (Universidad Tecnológica Metropolitana, Universidad de Talca, Universidad Andrés Bello, Universidad de Concepción). El equipo de tutores para Chile lo integran (Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Girona, Universidad de Granada y Universidad de Sevilla) coordinados desde la Universidad Autónoma de Madrid.

En general, la dinámica de trabajo de Academy, independientemente del país, parte de un proceso de acuerdos, lineamientos y compromisos de los equipos institucionales. Las autoridades académicas de cada universidad participante respaldan y disponen de horas de trabajo semanales para que los profesores de los equipos puedan reunirse a diseñar, planear e ir evaluando el progreso de las diferentes estrategias institucionales. Los encuentros virtuales con los tutores consolidan la propuesta institucional, la cual es ejecutada bajo un cronograma de trabajo a lo largo del año en curso. Finalmente se realiza un encuentro de cierre presencial, entre los equipos institucionales y tutores. En este encuentro de trabajo, se realiza la evaluación de las diferentes estrategias desarrolladas durante el año por los equipos institucionales y se proyecta el futuro de Academy en el país.

Resultados

El reto de desarrollar Academy en las diferentes universidades, independiente del país, en general ha sido complejo, pero a la vez, enriquecedor. Un gran número de las universidades participantes, no tenían experiencias previas en ES, por lo que el proceso se hizo lento en su avance. Lo anterior, implicó iniciar por una capacitación en ES con textos claves en el tema y un abanico de documentos publicados de buenas prácticas en EDS de las universidades europeas (Kapitulčinová et al., 2015).

Las estrategias diseñadas y aplicadas por las universidades respondieron a sus dinámicas internas, cumpliendo así con un requisito básico de Academy. El proceso de tutorización permitió guiar el avance, respetando la propuesta de cada universidad. El grado de institucionalización de la sostenibilidad en las universidades, influyó en la complejidad de las estrategias presentadas. En las universidades en las que el tema tenía mayor integración, Academy avanzó articulado con un rumbo claro de principio a fin. Sin embargo, en aquellas universidades que el sustento del compromiso de participar era apoyado por la alta dirección, pero con poco respaldo al número de horas de trabajo de los profesores implicados en el proyecto, el avance de Academy fue complejo. No obstante, entre la variedad de ritmos de avances, lo importante fue la oportunidad de tener un espacio interno para cuestionarse en qué etapa del camino está la institución frente al tema y a partir de allí, trazar líneas de trabajo futuras.

Las actividades presenciales de cierre permitieron construir entre los participantes las barreras y conductores que encontraron en el camino para llevar adelante la estrategia institucional. El identificar barreras comunes y propuestas de solución de los pares de otras universidades, fueron experiencias que enriquecieron el trabajo colaborativo y abrieron líneas de trabajo conjunto entre universidades (Figura 3).



Figura 3. Trabajo colaborativo entre las universidades de Academy, durante los eventos presenciales de cierre en Colombia y Perú.

Conclusiones

La formación de profesores universitarios en ES es un proceso complejo, pero necesario. Estos esfuerzos deben armonizarse con las diferentes estrategias institucionales que propenden por Campus Universitarios Sostenibles. La importancia, relevancia y urgencia de apostar por el desarrollo profesional en ES, ha sido descrito ampliamente en la literatura y Academy en Latinoamérica se suma a este reto. El compartir y trabajar en las buenas experiencias en ES pone en práctica una de sus competencias vitales para el proceso de cambio, el trabajo colaborativo. Continuaremos trabajando desde Academy en Latinoamérica acompañando a los profesores universitarios en la formación para la Sostenibilidad.

Referencias

- Bokoba, I. (2014). *Hoja de ruta para la ejecución del programa de acción mundial de educación para el desarrollo sostenible. Prólogo*. UNESCO. Recuperado el 10 de noviembre de 2019, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_spa.

- Kapitulčinová, D., Dlouhá, J., Ryan, A., Barton, A., Dlouhý, J., Mader, M., ...Mader, C.(ed.) (2015). *Leading Practice Publication: Professional development of university educators on Education for Sustainable Development in European countries*. Prague: Charles University in Prague.
- Mader, M., Tilbury, D., Dlouhá, J., Benayas, J., Michelsen, G., Mader, C., Burandt, S., Ryan, A., Mulà, I., Barton, A., Dlouhý, J., and Alba, D. (2014). *Mapping opportunities for professional development of university educators in Education for Sustainable Development: A state of the art report across 33 UE4SD*. University of Gloucestershire, Cheltenham. Recuperado el 10 de noviembre 2019, de https://www.sustainabilityexchange.ac.uk/files/ue4sd_state-of-the-art-report_final_2.pdf .
- UNESCO (2014). *Hoja de ruta para la ejecución del programa de acción mundial de educación para el desarrollo sostenible*. Recuperado el 10 de noviembre 2019, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_spa

CO-CREANDO EL FUTURO SOSTENIBLE DESDE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: DISEÑANDO LA DOCENCIA PARA LA SOSTENIBILIDAD

Leslie Mahe Collazo Expósito

Universidad de Girona

Resumen

Antecedentes: la Agenda 2030 de la UNESCO a través de los 17 ODS y las propuestas dirigidas al sistema educativo ofrecen una ruta que nos permite dar pasos firmes por el camino de la sostenibilidad a través de su incorporación a la docencia universitaria, siempre desde una perspectiva interdisciplinar y de transformación de las instituciones y la sociedad. Es por eso por lo que permite fortalecer las competencias, conocimientos y valores del profesorado cuando se pone en práctica a través de metodologías como Co-creación. **Método:** hemos analizado de forma cualitativa la información aportada por las encuestas aplicadas a los participantes, los trabajos finales presentados por ellos y el impacto del curso. **Resultados:** destacamos que se ha evidenciado que la metodología de Co-creación empleada durante en el curso favorece la comprensión de la complejidad y las diversas dimensiones de los conceptos implicados, identificar de qué manera el contexto local fortalecen y limita la puesta en práctica de una docencia para la sostenibilidad. **Conclusiones:** se elaboraron propuestas sólidas y aptas para su inminente utilización en sus asignaturas y estudios que coordinan. Los participantes ampliaron sus conocimientos teóricos y sobre metodologías docentes recomendadas para orientar los planes de estudios hacia la acción por la sostenibilidad. A partir del curso, han surgido grupos de investigación y un nuevo congreso internacional.

Palabras clave: educación para la sostenibilidad, co-creación, formación del profesorado, aprendizaje para la transformación

Abstract

Background: The 2030 Agenda of UNESCO through the 17 SDGs and the proposals addressed to the education system offer a route that allows us to take firm steps along the path of sustainability through its incorporation into university teaching, always from an interdisciplinary perspective and of transformation of institutions and society. That is

why it allows strengthening the competences, knowledge and values of the teaching staff when it is put into practice through methodologies such as Co-creation. **Method:** We have analysed the results of the surveys applied to the participants, the final works presented by them and the impact of the course. **Results:** It has been evidenced that the Co-creation methodology used favours the understanding of complexity and the different dimensions of the concepts involved, identifying how the local context strengthens and limits the implementation of a teaching for sustainability. **Conclusions:** Are that solid proposals were prepared and suitable for imminent use in their subjects and studies that coordinate. Participants expanded their theoretical knowledge and recommended teaching methodologies to guide the curricula towards action for sustainability. Since the course, research groups and a new international congress have emerged.

Keywords: Education for sustainability, co-creation, teacher training, transformative learning

Introducción

A lo largo de los últimos años, el cambio climático o las guerras que han tenido entre muchas consecuencias el desplazamiento de millones de personas, han convertido la sostenibilidad en un reto fundamental para nuestras generaciones.

La educación para la sostenibilidad se ha convertido en un compromiso con el futuro de la sociedad y del planeta. El informe final de la década, presentado en la Cumbre de Nagoya, Japón en 2014 destaca el papel fundamental del profesorado en la Educación para el Desarrollo Sostenible. El documento "Treaty on Higher Education" de 2012 presentado por la red Copernicus Alliance en el encuentro de Río + 20 señala como especialmente importante la incorporación de la sostenibilidad en el nivel de formación universitaria por gran impacto de los titulados universitarios en la sociedad (Tilbury, 2013). Más recientemente la Agenda 2030 de la UNESCO con sus 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible señala una ruta que también orienta el camino que debe seguir la Educación Superior en la formación del profesorado. Documentos como "Educación para los ODS: objetivos de aprendizaje" (UNESCO, 2018) ofrecen

una serie de materiales elaborados por expertos de gran reconocimiento internacional que constituye un gran aliado para el diseño de cursos de formación que como este tienen la finalidad de fortalecer las competencias, conocimientos y valores para basar la docencia en la sostenibilidad orientada a la acción i transformación de los sistemas. La importancia de orientar la formación hacia la transformación de los sistemas y la acción ha sido muy remarcada por diferentes estudios (Sterling, 2011).

Método

Realizamos el análisis cualitativo de los trabajos finales presentados por los profesores participantes en el curso, el impacto posterior que tuvo y los resultados generales de la encuesta que fue aplicada al finalizar la actividad para valorarla.

Los participantes son un total de 25 profesores de la Universidad Jaume I (UJI) de la provincia de Castellón de la Plana, Comunidad de Valencia, España.

El curso consta de tres sesiones presenciales de 5 horas cada una y 5 horas no presenciales que se dedican a elaborar un trabajo final sin el cual no se obtiene el certificado de participación.

El diseño del curso es un producto de la tesis de doctorado de la autora de este trabajo, el Modelo de Formación en Acción Transformadora para la Sostenibilidad (MFATS).

Diseño y procedimiento de la actividad formadora

La Co-creación de los futuros emergentes se basa en la idea de hacer acciones en el presente que contribuyan a que el futuro tenga la potencialidad de ser como queremos (Mauser et al, 2013). Es una metodología muy utilizada en centros de reconocimiento internacional en trabajo con metodologías docentes innovadoras para avanzar hacia la sostenibilidad como es el caso del Shumacher College.

Durante la primera sesión realizamos un análisis del pasado al presente para identificar cuáles son las causas históricas de la actual sociedad insostenible y que los participantes se presenten a través de su relación con la temática del curso. Trabajamos para definir el concepto de Sostenibilidad, de Educación para la Sostenibilidad (ES), el trabajo internacional y de las universidades españolas al respecto, la agenda 2030 de la UNESCO y los 17 ODS, así como los conocimientos, capacidades y valores que los profesores opinan que deben desarrollar en sus alumnos para abordar el reto de la

sostenibilidad. En la segunda sesión, nos centramos en ideas del presente como las competencias que necesitamos como profesores para poder basar nuestra docencia en la sostenibilidad (UNECE, 2011). Analizamos el contexto donde se desarrolla la docencia a través de una matriz DAFO (Colás y Pablos, 2004), para poder construir una propuesta realizable. Finalmente realizamos el “Ejercicio Y” (UNESCO, 2012) el cual permite concretar las ideas teóricas trabajadas anteriormente y aplicarlas para comenzar a transformar nuestra docencia al cuestionar que aspectos de las dimensiones de la sostenibilidad (ambiental, social y económica) ya incluye y cuales podríamos comenzar a trabajar. A lo largo de la tercera sesión, nos centramos en el diseño de escenarios de futuro comunes más sostenibles, para ello abordamos los contenidos, metodologías docentes y valores de la sostenibilidad a través de ejemplos buenas prácticas y exploramos diversos recursos e instrumentos. Durante las 5 horas de trabajo no presencial se espera que el participante concluya su propuesta de una asignatura en la cual imparte docencia basada en la sostenibilidad en la cual se materializan los diferentes enfoques trabajados en el curso.

Resultados

Se transformaron 23 asignaturas sobre la base de los principios y la ruta de los ODS y la filosofía de la sostenibilidad: 2 Idiomas, 2 Turismo, 3 ingenierías, 1 Didáctica Ciencias experimentales, 1 arquitectura, 1 Ciencias Sociales (Cátedra Pau), 2 Matemática, 1 Didáctica Expresión Corporal, 2 psicología, 1 Química, 1 Derecho, 1 Educación Física, 1 Informática, 2 Comunicación, 1 Prevención Riscos Laborales y 1 Fitopatología.

La calidad de los trabajos presentados fue alta. A través del proceso de revisión de estos y del retorno de los aspectos mejorables, trabajamos para que todas las propuestas quedaran listas para ser llevadas a la práctica. Resaltan la nueva visión holística de las asignaturas que incluían aspectos no tradicionalmente relacionados con las especialidades y que incorporaron las tres dimensiones de la sostenibilidad a las materias. También se apreció un rediseño de las asignaturas en relación con la propuesta de puesta en práctica de metodologías docentes activas, de su contextualización local y global, de la utilización de técnicas de simulación, de debates. Observé un gran interés por temáticas como la economía circular, la economía para el bien común y redes

internacionales para la transición hacia la sostenibilidad como la “International Transition Network”. Las teorías científicas relacionadas con el cambio climático como la hipótesis Gaia se convirtieron en el centro de la atención, así como el tránsito de una cosmovisión humana egocéntrica a otra ecocéntrica.

El impacto generado por el curso ha sido otro de los aspectos que observé. A partir del mismo surgió la idea por parte de un grupo de 18 profesores e investigadores de la UJI de crear el Seminario de Innovación Educativa: Armonías de los entornos para los ODS. Este tiene como finalidad incidir en los procesos de mejora de la educación y la responsabilidad social, impactando tanto en la sociedad como en diferentes entornos educativos de forma interdisciplinaria y participativa. De este seminario surgió el primer Congreso sobre Interdisciplinariedad y Sostenibilidad a través de las Artes, cuyo cartel puede observarse en la figura 1 (UJI, 2018).

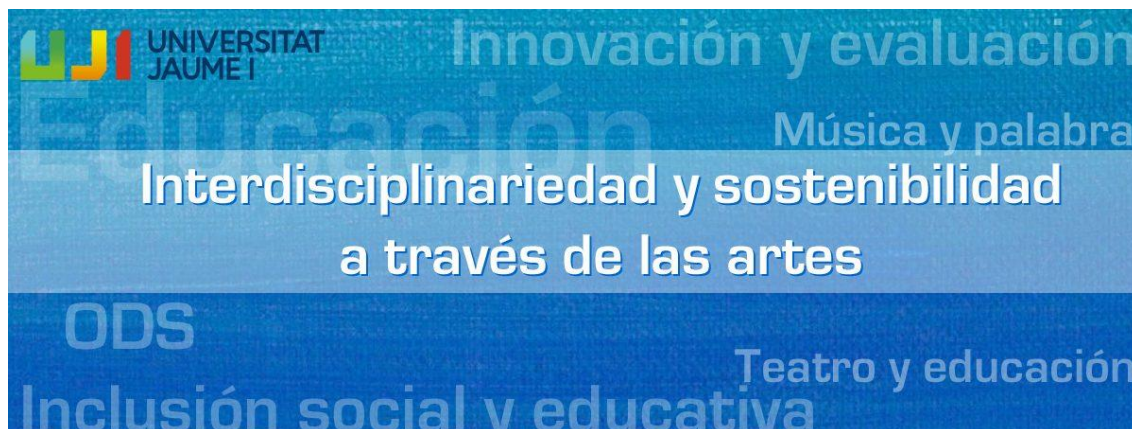


Figura 1. Primer Congreso Internacional de Docentes de la UJI: Interdisciplinariedad y Sostenibilidad a través de las Artes.

Actualmente trabajan en la propuesta de una asignatura optativa ofrecida al conjunto de titulaciones de la UJI para recojan las diferentes carencias que observamos en titulaciones que van de lo más técnico y científico a los más humanístico. Pues entendemos que la globalidad del mundo real dista de los planteamientos actuales en la formación específica, y por ello consideramos que una formación realmente integral, permitirá a los egresados de las diferentes titulaciones, adquirir un bagaje complementario, pero necesario, tanto para su desarrollo laboral como personal.

Conclusiones

La metodología de la co-creación permitió una aplicación del MFATS que podemos calificar de eficaz, al ser capaz de cumplir con sus objetivos y generar impacto más allá de las aulas, también a nivel institucional. Esto demuestra que la formación del profesorado en sostenibilidad es imprescindible para poder avanzar hacia el reto de transformación de la sociedad hacia la sostenibilidad. Para ello una ciudadanía crítica, más culta y humanizada es necesaria. Los ODS facilitan el trabajo del concepto de la sostenibilidad con los docentes que encuentran en su concreción una forma de hacer más asequible la comprensión de un concepto tan complejo como el de la sostenibilidad. El hecho de que algunos profesores hayan pasado de sentir afinidad por el reto a trabajar para afrontarlo nos hace pensar que estamos en un camino por el que podemos seguir avanzando.

Referencias

- Colás, M. P. y Pablos, J. D. (2004). La formación del profesorado basada en redes de aprendizaje virtual: aplicación de la técnica DAFO. *Teoría de La Educación. Educación Y Cultura En La Sociedad de La Información*, 5, 1-15.
- Mausser, W., Klepper, G., Rice, M., Schmalzbauer, B. S., Hackmann, H., Leemans, R., ...Moore, H. (2013). Transdisciplinary global change research: the co-creation of knowledge for sustainability. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 5(3-4), 420-431.
- Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5(11), 17-33.
- Tilbury, D. (2013). Another world is desirable: A global rebooting of higher education for sustainable development. In *The sustainable university* (pp. 97-112). Routledge.
- UJI (2018) Programa congreso interdisciplinariedad y sostenibilidad a través de las artes. Recuperado el 25/11/018 de <http://blogs.uji.es/mag/programa/>
- UNECE (2011). Learning for the future: competences in education for sustainable development, *ECE/CEP/AC*.

UNESCO (2012). Educación para el Desarrollo Sostenible: libro de consulta.
Recuperado el 02/01/2017 de
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216756>

UNESCO (2018). Assistant Director-General for Education, 2010-2018 (Qian Tang).
Writer of foreword [52]. Recuperado el, 22/11/2018 de
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>

FORMACIÓN DE MAESTROS MEDIANTE APRENDIZAJE BASADO EN RETOS Y PROCESOS DE CO-CREACIÓN

Anna Maria Geli de Ciurana y M. Rosa Terradellas Piferrer

Universidad de Girona

Resumen

Antecedentes: En la Universidad de Girona, nos planteamos que la formación de maestros en un mundo globalizado, mediado por internet y sujeto a cambios constantes, necesita ser transformada mediante metodologías que permitan a los estudiantes vivenciar y afrontar retos y situaciones complejas, propias de su futuro profesional y adquirir competencias para dar respuestas adaptadas y adaptables a distintos contextos educativos. **Método:** Hemos aplicado la metodología del Aprendizaje Basado en Retos, en el ámbito de la formación inicial de maestros y la hemos llevado a cabo implicando, mediante procesos de co-creación, a profesionales del mundo educativo, con la finalidad que nos ayuden a reflexionar sobre esta innovación. **Resultados:** Destacamos, cómo hemos llevado a cabo el proceso de co-creación; seleccionado los retos con el alumnado y el profesorado; el diseño del proceso; los instrumentos de evaluación; la composición de los grupos de trabajo; las competencias profesionales en las que hemos incidido y la implicación de los estudiantes en la evaluación. **Conclusiones:** resaltamos la idoneidad de aplicar esta metodología en el campo de las ciencias humanas, de llevarla a cabo mediante procesos de co-creación y su idoneidad para contribuir en desarrollar competencias vinculadas a la profesión docente.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Retos; Procesos co-creativos; Formación inicial de maestros; Competencias profesionales

Abstract

Background: At the University of Girona, we consider that the training of teachers in a globalized world mediated by the internet and subject to constant changes, needs to be transformed through methodologies that allow students to experience and face complex challenges and situations, representative of their professional future and acquire skills to give adapted and adaptable responses to different educational contexts. **Method:** We

have applied the methodology of Learning Based on Challenges, in the field of initial teacher training and we have carried out involving, through co-creation processes, professionals in the educational world, in order to help us reflect on this innovation.

Results: How we have carried out the co-creation process; selected the challenges with students and teachers; process design; the evaluation instruments; the composition of the working groups; the professional competences in which we have influenced and the involvement of the students in the evaluation. **Conclusions:** we highlight the suitability of applying this methodology in the field of human sciences, of carrying it out through processes of co-creation and suitability to contribute in developing competences linked to the teaching profession.

Keywords: Challenge Based Learning; Co-creative processes; Initial Teacher Training; professional skills.

Introducción

El proyecto de innovación: Aprendizaje Basado en Retos (ABR) en la formación inicial de maestros mediante procesos de co-creación se desarrolló en el curso académico 2017-2018 y en ella participaron profesionales vinculados a la práctica educativa: educadores y maestros, directores, coordinadores, inspectores, técnicos de educación, etc. con la finalidad que aportaran, mediante un proceso de co-creación, sus reflexiones para aplicar la metodología del aprendizaje basado en retos (ABR) a la formación de maestros, y así poder corroborar que es una metodología adecuada para aplicar a esta formación, dada la complejidad de situaciones, retos y la diversidad de contextos educativos, que los docentes deben abordar.

En este marco, el ABR, favorece la observación de la realidad y la reflexión sobre aspectos concretos de la misma y, en el caso que exponemos, el propio estudiante decide la propuesta de soluciones conducentes a mejorar la situación observada. El alumno autorregula su aprendizaje en función de las experiencias previas, los intereses y la diversidad de motivaciones que le impulsan a seleccionar un reto -tema / problema- y diseñar unas tareas que contribuyan a solucionarlo.

Analizamos la bibliografía existente, sobre ABR, Apple (2011, 2015), Fidalgo, Sein-Echaluce y García-Peñalvo (2017), Tecnológico de Monterrey (2015), y nos percatamos de dos aspectos. En primer lugar, que esta metodología se aplicaba

básicamente en el ámbito de las ingenierías y, en segundo lugar, que todos estos autores partían de la teoría del modelo de aprendizaje de Kolb (1984). Esto nos llevó a plantearnos su aplicación en el ámbito de las ciencias humanas, ya que el modelo de Kolb se centra en situaciones vivenciales, observarlas, reflexionar sobre ellas y actuar aplicando nuevas soluciones, lo cual permitiría a nuestro alumnado dar respuesta a problemas reales vinculados a la práctica educativa aportándoles vivencias concretas y activar o ampliar competencias necesarias para su formación, tales como, iniciativa; observación; experimentación; diseño de estrategias y soluciones; selección de recursos; toma de decisiones; planteamiento de retos alcanzables, implicación; trabajo colaborativo; creatividad; reflexión; análisis crítico; responsabilidad; habilidades de comunicación; negociación; conocimientos de las debilidades y fortalezas personales y del grupo; etc.

Método

Descripción de la innovación en el ámbito de la formación de maestros de educación primaria

Para llevar a cabo esta actividad, diseñamos un protocolo de trabajo, en el marco de la materia de Ciencias Naturales y Sostenibilidad de primer curso de Maestro de Educación Primaria, dirigido a desarrollar la técnica de ABR, aprendizaje basado en retos, basado en la observación que estos estudiantes realizan en las escuelas de educación primaria, en una estancia de una semana que realizan hacia el final del primer semestre del curso académico.

A lo largo de esta estancia, se pide a cada estudiante que, cuando observe el trabajo escolar y la programación del curso, se plantee el reto de mejorar el comportamiento de los alumnos en algún aspecto de la educación ambiental para la sostenibilidad.

Cada estudiante debe diseñar alguna actividad de aprendizaje que contribuya a movilizar a los alumnos de primaria para cambiar su comportamiento sobre hechos cotidianos de la problemática ambiental.

La actividad se realiza en tres fases

Fase I: Antes de ir a la escuela

Trabajamos los conceptos de sostenibilidad y educación para la sostenibilidad en el aula, haciendo una revisión histórica de la evolución de los problemas ambientales y el papel de la educación para cambiar la manera de vivir y de pensar de las personas a favor de la sostenibilidad.

Fase II: Estancia en la escuela

Protocolo del trabajo a realizar:

- 1) Identificar un aspecto de la sostenibilidad que se puede trabajar en el aula
- 2) Analizar la importancia de este aprendizaje y su fundamento científico
- 3) Identificar si el profesor realiza actividades educativas en este tema
- 4) Proponer actividades innovadoras para
 - ✓ Contribuir a mejorar el aprendizaje de los alumnos
 - ✓ Facilitar las tareas del profesorado
 - ✓ Implicar al entorno escolar en el proyecto: familias, administraciones, etc.

Fase III: Después de la estancia en la escuela

Dedicamos una sesión de trabajo a exponer los retos que han observado, agrupándolos por temas y niveles cercanos y ponemos en común y debatimos las propuestas de actividades de mejora que presentan los estudiantes. Finalmente hacemos una selección de los mejores temas presentados y de las mejores propuestas innovadoras.

Los retos seleccionados por los estudiantes, de acuerdo con los maestros responsables de las respectivas aulas, que son sus tutores en la escuela, se pueden resumir en los siguientes aspectos:

- Reducir el consumo de electricidad, papel y agua
- Fomentar la conservación y el reciclaje de los materiales escolares: papel, plásticos.
- Reducir la contaminación química, lumínica, sonora,
- Hábitos alimentarios saludables: fruta, verduras, legumbres

Al finalizar la asignatura la profesora de la facultad pasa una encuesta para valorar cada una de las actividades realizadas a lo largo del programa. La mayoría de los

estudiantes, un 87% han valorado esta actividad con la nota máxima de 5 sobre 5 y sólo un 10% le han dado un 4 y un 3% una nota inferior.

Descripción de la innovación en el ámbito de la formación de maestros de educación infantil

Antes de iniciar el proceso con los estudiantes se presentó el proyecto en un encuentro con 29 profesionales de educación infantil para que dieran su opinión sobre el mismo y señalaran algunos retos que podrían ser de interés para los estudiantes. Los profesionales mostraron su satisfacción para que se implementara esta metodología en la formación de maestros. Plantearon sus reflexiones y nos emplazamos a tener un nuevo encuentro al finalizar el proceso.

Los retos seleccionados en las tres asignaturas son:

- Los atentados terroristas. ¿Cómo los abordamos con niños de educación infantil?
- ¿Cómo planteamos y desarrollamos en el aula un proyecto de trabajo?
- ¿Cómo diseñamos, organizamos y evaluamos aulas, rincones o ambientes de aprendizaje?
- Relaciones con las familias. ¿Cómo planteamos las reuniones? ¿Cómo incrementamos su participación en la escuela? ¿Cómo tratamos con ellos temas delicados?
- Las conductas disruptivas de los alumnos como preocupación de los maestros, ¿Cómo podemos abordar éste problema?

Nos pareció adecuado crear un diseño propio para trabajar con los estudiantes:

1. Seleccionar un reto entre todo el grupo.
2. Crear equipos de trabajo.
3. Contrastar conocimientos, ideas, enfoques sobre el reto...
4. Concretar el reto, proceso de trabajo, fuentes, recursos.
5. Construir una o varias soluciones.
6. Compartir con el resto de grupos los conocimientos, propuestas de actuación.
7. Elegir las mejores soluciones, propuestas adoptadas.
8. Acordar posibles soluciones que se podrían implementar realmente.

9. Evaluar, tanto el profesorado como el alumnado.

10. Reflexionar sobre el proceso llevado a cabo y los resultados.

Los retos se han planteado en tres asignaturas obligatorias: Infancia, Salud y Alimentación en primer curso del grado y en Escuela de Educación Infantil-I, en tercer curso y Escuela de Educación Infantil-II de cuarto curso. En cada una de ellas las profesoras dedicamos un par de sesiones para analizar con el alumnado cuáles eran sus conocimientos previos.

Para la evaluación, decidimos diseñar algunas actividades e instrumentos que utilizaríamos para evaluar tanto el proceso como los resultados de las prácticas realizadas:

Rúbricas: las elaboramos en relación al proceso y al resultado.

Presentaciones a compañeros: acordamos que cada grupo de trabajo debería presentar al resto del grupo el proceso y el resultado del reto llevado a cabo.

DAFO: Nos planteamos que al finalizar la asignatura cada estudiante, de manera individual plasmaran en un documento DAFO, las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que les había conllevado trabajar mediante ABR.

Trabajo en equipo: Los equipos de trabajo, se componen de manera aleatoria, por la necesidad que tienen los futuros maestros de aprender a trabajar con personas distintas en cuanto a planteamientos, maneras de ser, pensar, y actuar, ya que es lo que se encontraran en la práctica educativa.

Los resultados de la evaluación llevada a cabo indicaron que los alumnos habían incrementado sus capacidades y habilidades de: iniciativa; diseño de estrategias y soluciones; selección de recursos; toma de decisiones; planteamiento de retos alcanzables, implicación; trabajo colaborativo; creatividad; reflexión; análisis crítico; responsabilidad; habilidades de comunicación; negociación; conocimientos de las debilidades y fortalezas personales y del grupo.

Conclusiones

El ABR es una metodología útil para llevarla a cabo en el campo de las ciencias humanas, ya que nos permite tratar problemas complejos que se deben abordar en la práctica educativa

Ratificamos la idoneidad del proceso diseñado y llevado a cabo y de las actividades e instrumentos de evaluación, diseñados. Corroboramos con ello, que mediante ABR se amplía el desarrollo de competencias vinculadas a la profesión docente.

Referencias

- Apple (2011). *Challenge Based Learning: A Classroom Guide*. Recuperado el 5/05/2019; de: https://images.apple.com/education/docs/CBL_Classroom_Guide_Jan_2011.pdf
- Apple (2015). *Challenge Based Learning. Take Action and make a difference*. Recuperado el 5/05/2019; de: <https://www.apple.com/ca/education/docs/Apple-ChallengedBasedLearning.pdf>
- Fidalgo, A., Sein-Echaluze, M. y García-Peñalvo, F. (2017). Aprendizaje basado en retos en una asignatura académica universitaria. *IE Comunicaciones. Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 25, 1-8.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englenwood Cliffs, New Jersey, EUA: Prentice Hall.
- Terradellas, M. R., Collazo, L., Geli, A.M. y Benito, H. (2017). *Co-creació, innovació responsable i sostenibilitat*. Girona: Càtedra RSU- UdG. Documenta Universitaria.
- Terradellas, M. R., Benito, H., Geli, A.M. y Collazo, L. (2017). Responsabilidad social universitaria. Sostenibilidad y metodologías co-creativas. La experiencia de la Universidad de Girona. En: Andrés, A; Barberá ,S; Pallarés, D (coord.). *Nuevas perspectivas en la gestión de la responsabilidad social en las universidades*. (pp.33-47) Castellón de la Plana: Servicio Publicaciones Universidad Jaume I.
- Tecnológico de Monterrey (2015). *Reporte Edu Trends: Aprendizaje basado en retos*. Monterrey: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Recuperado el 5 /05/2019; de <https://observatorio.tec.mx/edutrendsabr>

RESPONSABILIDAD ÉTICA EVALUADA A PARTIR DE INCIDENTES CRÍTICOS

**Marina Romeo*, Montserrat Yepes-Baldó*, Andrés Besolí*, Silvia Bursset*,
Carolina Martín*, Vicenta González*, Josep Gustems*, Emma Bosch* y Caterina
Calderón***

** Universidad de Barcelona*

Resumen

Antecedentes: Esta comunicación presenta el trabajo investigador desarrollado por el grupo de innovación docente GID-CAV (Universidad de Barcelona) en relación a la evaluación de la competencia “responsabilidad ética” en la materia de Prácticum, en cuatro másteres oficiales del ámbito de las ciencias humanas y sociales. **Método:** En primer lugar, se analizaron las memorias de prácticas de cursos anteriores para detectar la presencia de dicha competencia. Posteriormente, a partir de la técnica de incidentes críticos, se solicitó al alumnado que describiera lo que hizo, dijo, pensó y sintió tanto durante sus experiencias profesionales previas al máster. Finalmente, jueces expertos determinaron, a partir de una rúbrica, el grado de despliegue de la competencia de responsabilidad ética, y se analizó el grado de ajuste entre sus evaluaciones. **Resultados:** Los expertos manifestaron dificultades a la hora de hallar evidencias en las memorias en relación con la competencia responsabilidad ética. En cambio, el cuestionario de incidentes críticos y la rúbrica se mostró como una herramienta útil para evaluar la competencia objeto de análisis. **Conclusiones:** La novedad de nuestra propuesta radica en dotar a los másteres objeto de intervención de procedimientos que permiten evidenciar la adquisición de la competencia relativa a la responsabilidad ética.

Palabras clave: competencia ética, incidentes críticos, prácticum

Abstract

Background: This paper presents the research developed by the teaching and innovation group GID-CAV (University of Barcelona) related to the evaluation of the competence "ethical responsibility" in the subject of Practicum, in four official master's degrees on Social Sciences and Humanities. **Method:** Firstly, the practice reports were

analyzed to identify the presence of the competence. Subsequently, using a critical incidents questionnaire, the students were asked to describe what they did, said, thought and felt during their professional experiences prior to the master's degree. Finally, expert judges determined the degree of deployment of the competence of ethical responsibility using a rubric, and the degree of adjustment between their evaluations was analyzed. **Results:** Experts expressed difficulties in finding evidence in the practice reports regarding ethical responsibility competence. On the other hand, the questionnaire of critical incidents and the rubric was shown as a useful tool to evaluate the competence under analysis. **Conclusions:** The novelty of our proposal lies in providing procedures to the masters that allow evidence of the acquisition of the ethical responsibility competence.

Keywords: Ethical competence, critical incidents, practicum.

Introducción

Desde el grupo de innovación docente GID-CAV (Universidad de Barcelona) presentamos la siguiente investigación cuyo objetivo es diseñar una rúbrica que permita analizar el grado de despliegue de la competencia transversal “responsabilidad ética” en la materia de Prácticum. Por un lado, hay que señalar que se ha considerado oportuno escoger el Prácticum dado que en esta materia se conectan los ámbitos académicos con los profesionales, teniendo presente que ambos contextos de aprendizaje son clave, y contienen tanto contenidos teóricos como prácticos, si bien se producen en contextos diferentes (Zabalza, 2011), por lo que el aprendizaje se vuelve más efectivo al tener la referencia profesional, al estar ligado o vinculado a la resolución de dificultades o problemas reales. No sólo se incrementa su percepción de utilidad y motivación en el propio proceso de aprendizaje, sino que también se ve incrementada su aplicabilidad. La inmediatez de la experiencia aumenta la probabilidad de que el aprendizaje sea significativo y genera retos emocionales (Tejada y Ruiz, 2013, p. 97).

En concreto, para nuestra investigación hemos escogido cuatro másteres del ámbito de las ciencias humanas y sociales ya que, en general, según la AQU (2017), presentan bajos niveles de inserción laboral.

Por otro lado, hemos considerado adecuado analizar la competencia transversal profesionalizadora “responsabilidad ética”, definida en los planes docentes como:

CB8. Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.

Método

La investigación se estructuró en dos fases. En la primera se analizó el nivel de despliegue de la competencia de responsabilidad ética en los planes de estudios y docentes de prácticas. Se seleccionaron intencionalmente dos memorias de prácticum de cada uno de los másteres objeto de intervención, las cuales fueron distribuidas a cuatro equipos de jueces expertos. Estos debían identificar contenidos que permitieran evaluar el nivel de despliegue de la competencia ética.

En la segunda fase, se siguió el procedimiento descrito por Flanagan (1954) para el desarrollo de incidentes críticos. Se realizó una prueba piloto administrando un cuestionario de incidentes críticos al alumnado, dónde se analizaban sus experiencias profesionales previas al máster. Finalmente, a partir de los resultados obtenidos se procedió a reajustar los instrumentos de recogida de datos y a administrarlos a una muestra más amplia (curso 2018-2019). Los incidentes críticos descritos por los estudiantes fueron evaluados por diversos jueces expertos a partir de una rúbrica diseñada a tal efecto.

Un total de once estudiantes correspondientes a cuatro másteres oficiales de la Universidad de Barcelona respondieron el cuestionario piloto de incidentes críticos (entre dos y tres por máster). En cuanto al cuestionario definitivo se recogieron datos de 34 estudiantes que fueron evaluados de forma independiente por 8 docentes de los diferentes ámbitos de conocimiento de los másteres participantes.

Resultados

Los resultados de la fase I muestran que los expertos hallaron dificultades a la hora de hallar evidencias en las memorias en relación con la competencia “responsabilidad ética”, además de evidenciarse la dispersión de las valoraciones de los jueces, lo que dificultaba establecer una valoración consensuada del grado de despliegue de la competencia. Dadas dichas limitaciones, se acordó evaluar el grado de desarrollo

de la competencia a partir de incidentes críticos explícitos que se solicitarían al alumnado.

En la fase II, tras consultar a los estudiantes en la fase piloto, se constató que dicha competencia, tal y como estaba descrita en los planes docentes, les generaba confusión a la hora de reflexionar sobre el grado en qué su actividad evidenciaba la puesta en marcha de esta. Para paliar estas dificultades, el equipo investigador acordó reformular el modo en que se preguntaría a los estudiantes, planteando la pregunta del siguiente modo: “*¿Puedes explicar una situación en la que emitiste un juicio responsable y ético? ¿Cuándo se produjo la situación? ¿Qué sucedió?*”.

Para la evaluación de la competencia ética a partir de los incidentes críticos narrados por los estudiantes se utilizó, por un lado, el indicador propuesto por Alsina et al. (2013) correspondiente a la “*Gestión adecuada de situaciones que desde un punto de vista ético resulten significativas, complejas o conflictivas*” y, por otro lado, el grupo investigador incorporó el relativo a “*Implicaciones prácticas de la ética profesional en su actividad*”. Cada uno de los indicadores incluía 3 niveles de despliegue de la competencia, tal y como puede verse en la Tabla 1.

Tabla 1

Rúbrica de evaluación de la competencia “responsabilidad ética”: Indicadores y nivel de despliegue.

Indicadores	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
Gestión adecuada de situaciones que desde un punto de vista ético resulten significativas, complejas o conflictivas	Evita o no se implica ante la exigencia de resolver una práctica concreta que simule situaciones éticamente significativas	Contribuye y coopera a nivel colectivo en la resolución de una situación éticamente significativa	Es capaz de renunciar a sus propios intereses y modificar sus opiniones si son exageradas o erróneas, a partir del reconocimiento de puntos de vista ajenos, valiosos para llegar a acuerdos justos y una mejor comprensión de la situación analizada
Implicaciones prácticas de la ética profesional en su actividad	No hay pruebas de que tenga en cuenta las implicaciones prácticas de la ética profesional en su actividad.	Expresa su desacuerdo ante situaciones que no respetan los principios éticos y deontológicos de la profesión en situaciones poco coherentes con los mismos.	Defiende y se compromete a actuar coherentemente con los conceptos éticos y deontológicos, atendiendo a toda su complejidad e integrando una perspectiva crítica y responsable.

Los jueces expertos evaluaron los incidentes críticos a partir de la rúbrica descrita. Los resultados indican altos niveles de homogeneidad entre los jueces, asumiendo como punto de corte un coeficiente de variación del 49,9%, especialmente para el indicador “*Gestión adecuada de situaciones que desde un punto de vista ético resulten significativas, complejas o conflictivas*”, donde en ningún caso se supera el punto de corte (máximo acuerdo inter-jueces). Para el indicador “*Implicaciones prácticas de la ética profesional en su actividad*”, existen tres casos por encima del punto de corte, con un rango de variabilidad entre el 50% y el 55.5%. Estos resultados indican la alta adecuación de la rúbrica a la hora de evaluar la competencia descrita.

Conclusiones

El papel del prácticum resulta un elemento clave en el desarrollo de todo profesional. Es por ello, que resulta un contexto idóneo para el desarrollo y evaluación de la competencia “responsabilidad ética”, dado que la actividad profesional debe fundamentarse en los principios éticos y deontológicos, permitiéndoles reflexionar sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios. En este sentido, la novedad de nuestra propuesta radica en dotar a los másteres objeto de intervención de procedimientos que permiten evidenciar y evaluar la adquisición de dicha competencia, además de permitir al alumnado el aprendizaje reflexivo a partir de la técnica de los incidentes críticos.

Referencias

- Alsina, J., Argila, A., Aróztegui, M., Arroyo, F.J., Badia, M., Carreras, A., Colomer, M., Gracenea, M., Halbaut, L., Juárez, P., Llorente, F., Marzo, L., Mato, M., Partor, X., Peiró, F., Sabariego, M. y Vila, S. (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias. Cuadernos de docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- AQU (2017). *La inserció laboral dels titulats i titulades de màster de les universitats catalanes*. Barcelona: AQU
- Flanagan, J.C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–358. <http://doi.org/10.1037/h0061470>
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2013). Significación del Prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 91-110.
- Zabalza, M.A. (2011). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

LA RESPONSABILIDAD ÉTICA EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DEL ÁMBITO DE LOS RECURSOS HUMANOS

Poza Lozano, M.^a José

Col·legi Oficial de Psicologia de Catalunya

Resumen

Antecedentes: La responsabilidad ética consiste en el cumplimiento de los acuerdos implícitos o explícitos con respecto a lo que debería ser la conducta idónea y respetuosa en un ámbito o profesión. En una formación como la del Área de los Recursos Humanos, la incidencia de este factor abarca un mayor espectro, siendo indispensable analizar y tratar de evidenciar el alcance de esta competencia transversal.

Partiendo de las necesidades que tienen los profesionales del ámbito de los Recursos Humanos, se plantea llevar a cabo un análisis de la oferta formativa dentro de esta área, y de su aplicación en cuanto a la presencia de la responsabilidad ética, de forma que se favorezca el desarrollo tanto profesional como personal de las personas con las que trabajan estos profesionales del ámbito de los Recursos Humanos. **Objetivo:** Analizar la presencia de la responsabilidad ética en los programas formativos dentro del área de los Recursos Humanos. **Método.** Revisión de la documentación y análisis de los resultados obtenidos, identificando la presencia de la responsabilidad ética. **Resultados:** Presentación de los resultados obtenidos, análisis de los mismos y sugerencias para la promoción de esta competencia transversal.

Palabras clave: competencias, programas, responsabilidad ética, Recursos Humanos.

Abstract

Background: Ethical responsibility consists of compliance with implicit or explicit agreements regarding what should be the appropriate and respectful conduct in a field or profession. In training of the Human Resources Area, the incidence of this factor covers a wider spectrum, and it is essential to analyze and try to demonstrate the scope of this transversal competence.

Based on the needs of professionals in the field of Human Resources, it is proposed to carry out an analysis of the training offer within this area, and its application in terms of the presence of ethical responsibility, in a way that favors the professional and personal development of the people with whom these professionals work in the field of Human Resources. **Objective:** Analyze the presence of ethical responsibility in training programs within the area of Human Resources. **Method:** Review of documentation and analysis of the results obtained, identifying the presence of ethical responsibility. **Results:** Presentation of the results obtained, analysis of them and suggestions for the promotion of this transversal competence.

Keywords: competencias, programas, ethical responsibility, Human Resources.

Introducción

De la ética siempre hubo referencias puntuales, aunque quizás últimamente podemos encontrarla más presente que en otras ocasiones en la prensa escrita. En realidad la ética personal forma parte de como uno quiere vivir su vida. La ética no interesa a las personas que tienen poder, pues éstas se aprovechan de los ciudadanos que han apostado por ellos, para llenar sus arcas de dinero falseado. Los medios de comunicación son los únicos que nos informan de algunos de los desastres de absoluta falta de moral.

Nuestra sociedad está conformada por innumerables reglas, normas, códigos e incluso existe un monumental dispositivo jurídico para hacer cumplir la ley. Actuar moralmente es actuar conforme a los códigos de nuestra cultura, forma de vida o grupo social que actúa éticamente cuando en su actuación se deja de regir por el impulso de una razón sentida práctica que trasciende de algún modo los contextos, las rutinas y los códigos morales de nuestra forma de vida habitual.

Habría quizás dos forma de llegar a la ética: 1. La más limpia o pura, sería la que se produce desde el self, gracias a la introyección que el niño aprende de unos padres honestos. El *Self* es ético, esto es lo auténtico 2. Aquella a la que se llega desde el adoctrinamiento, tras el comportamiento de desarrollo desde una “careta”. Es cuando la forma de actuar tiene que ir alineada con el rol que está representando. Cuando la cosmética invade al contenido. Tal y como señala Cortina (2013)

“la cosmética sería cosa de los maquillajes que mejoran en aspecto de las personas durante un tiempo, pero no las mejoran por dentro, mientras que la ética se referiría a una transformación interna, nacida de la convicción de que merece la pena obrar bien” (Cortina, 2013, p.152).

Diversos autores distinguen entre 2 tipologías de ética, que son:

Ética personal: Es la decisión de como uno quiere vivir su vida, solo en aquellos que han tenido la suerte de aprender a discriminar entre la opción buena o la opción mala, de acuerdo a los valores y la formación que ha recibido. Aquellos que se conmueven percibiendo que su comportamiento no ha sido el adecuado y padecen por ello.

Ética profesional: Dado que el legislador no se fía de los individuos, junto al código civil y penal promueve la creación de códigos deontológicos de marcar límites desde las normas, llegando a la sanción cuando estas se incumplen.

La ética nos proporciona las razones por las que ciertas conductas son buenas y por lo tanto dignas de realizarse, también de argumentar en contra de conductas malas.

Según la Real Academia Española (RAE), la ética hace referencia al *“compromiso y obligación de tipo moral, que surge de la posible equivocación cometida por un individuo en un asunto específico”*. La responsabilidad es, también, la obligación de reparar un error y compensar los males ocasionados cuando la situación lo amerita (merecerlo).

Se puede determinar que una persona que se caracteriza por su responsabilidad, es aquella que tiene la virtud no solo de tomar una serie de decisiones de manera consciente sino también de asumir las consecuencias que tengan sus decisiones y de responder de las mismas ante quien corresponda en cada momento.

Y todo lo que se ha detallado hasta ahora, ¿cómo lo vinculamos con los profesionales responsables del área de RRHH?. Sin duda por su propia descripción denominativa que contiene la palabra **Humano**, que equivale a persona y que nos muestra una de las áreas de responsabilidad organizativa más delicadas en la que el experto, debe de bregar con dos conceptos en sí mismo opuestos; la norma que obliga y la moral que aconseja. No siempre resulta fácil conjugar la decisión que se considera

adecuada, después de una reflexión derivada de la madurez personal, con los intereses que generan presiones sobre las personas.

De ahí que la necesidad de que la Ética esté presente en el plan de estudios de la formación de los profesionales de RRHH, parece evidente.

Esta responsabilidad que transita entre el cuidado y el control, deja a la ética en una situación claramente comprometida. En su momento, el responsable de RRHH era percibido como “el hombre del patrón” y, ha costado muchos años, el tratar de entender, que el cuidar puede ser compatible con el controlar y, que un adecuado tándem moral y ético manejo de ambos conceptos, puede incidir en la propia cultura de la empresa, y facilitar el desarrollo tanto profesional como personal de los componentes de la organización para la que trabaja.

En este contexto, el objetivo de la presente comunicación pretende analizar la presencia de la responsabilidad ética en los programas formativos en el área de los Recursos Humanos.

Método

La metodología utilizada en la presente comunicación se basa en la revisión de la documentación y análisis de los resultados obtenidos, identificando la presencia de la responsabilidad ética.

Se ha realizado de una revisión de 37 programas de 22 universidades, dentro de la oferta específica de Recursos Humanos. Se han tenido en cuenta, tanto formación de Máster, de Postgrado y cursos de Especialización, dentro de éste área.

Asimismo y a fin de analizar los resultados, se ha realizado una agrupación de las 17 comunidades autónomas de España. Esta agrupación se ha considerado efectuarla en cuatro grandes bloques, zona mediterránea, compuesta por: Catalunya, Valencia y Murcia; la zona norte, compuesta por Galicia, Asturias, Cantabria, País Vasco y Navarra; la zona centro, formada por Castilla y León, Madrid, Extremadura y Castilla-La Mancha, y la zona sur, formada por Andalucía. En estas agrupaciones no se tenía en cuenta las Islas Baleares y Canarias, lo que llevaba a analizar de las 17 comunidades autónomas, 15 de éstas.

Ahora bien por cuestiones logísticas, se acotó a tres de ellas, Catalunya, por la propia ubicación, Comunidad de Madrid, por razones obvias y Andalucía, por ser el lugar, Granada, al que pertenece la organización del Congreso.

Los aspectos que se han tenido en cuenta en esta recopilación de información, han sido: ubicación, universidad donde se imparte, tipo de formación, nombre de la misma, años, horas realizadas, asignaturas impartidas y si disponen de una asignatura específica de ética. En algunos casos, se ha dispuesto de una información adicional, como es la nota de corte para poder acceder a dicha formación.

Resultados

Tras el análisis documental en la presencia de la ética en la formación de profesionales de Recursos Humanos, deja desafortunadamente mucho que desear. Tanto es así que en las tres coberturas piloto realizadas, con un total de 37 programas de 22 universidades. Los programas son: 15 en Catalunya, 11 en Comunidad de Madrid y 11 en Andalucía, tan solo se han identificado 4 con asignatura de ética.

Los datos anteriores hacen referencia a la existencia de la asignatura de ética dentro del plan académico. En la Figura 1 se evidencian el total de programas analizados.

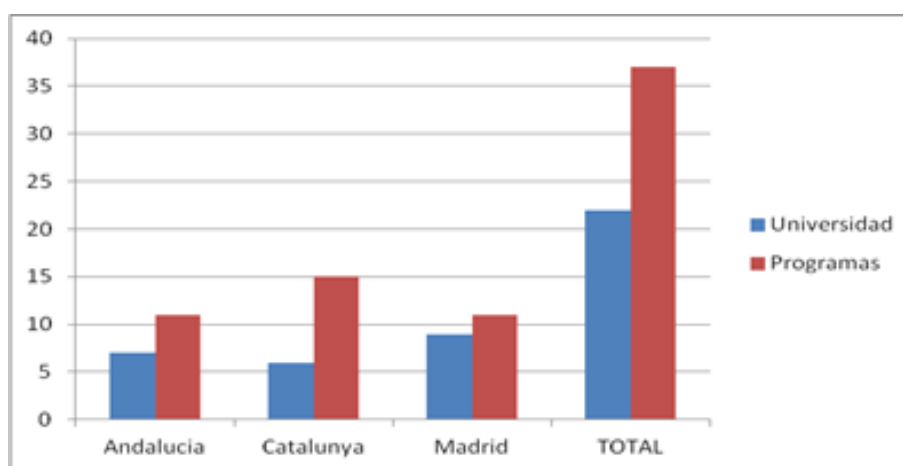


Figura 1. Total de programas analizados

En la Figura 2 se detalla el número total de los programas analizados, un total de 37, y donde se identifica la Asignatura de Ética, 3 en Barcelona (Catalunya) y 1 en Málaga (Andalucía).

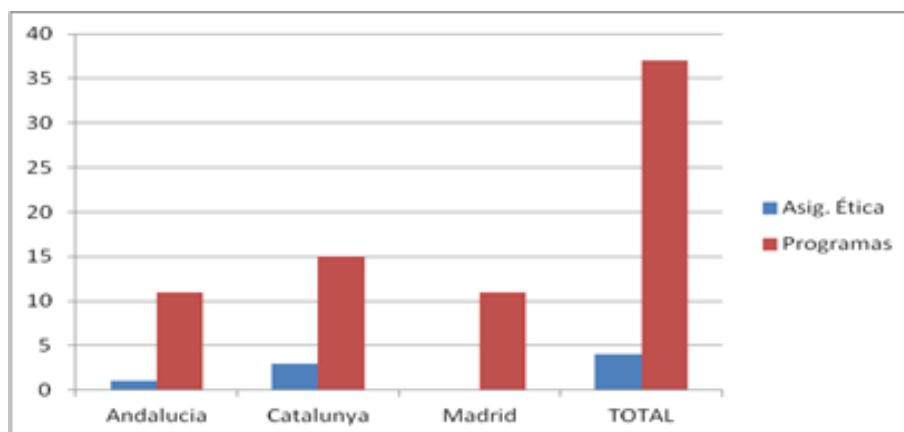


Figura 2. Número total de programas en los que aparece la asignatura de Ética (n=4), según la Comunidad autónoma

Asimismo, se ha realizado un análisis de la presencia de la competencia ética, dentro del desglose de las competencias que se detallan en los planes de estudios de los diferentes programas analizados. En el desglose de competencias, que normalmente están agrupadas en tres grupos: competencias básicas, competencias generales y competencias transversales, la mención a la competencia ética, no siempre se incorpora en el mismo grupo, en los distintos programas de las universidades analizadas. En la mayoría, la mención se recoge en las competencias básicas, si bien en algunos casos están enmarcadas dentro de las transversales.

Cabe señalar que la competencia ética aparece únicamente en tres universidades, dos de Catalunya y una de Madrid.

En la Universidad Pompeu Fabra, se recoge como “Ética y sostenibilidad”. Esta asignatura aborda la identificación, el análisis y la respuesta a las cuestiones éticas y de sostenibilidad que los profesionales de cualquier disciplina se plantean a lo largo de su vida laboral.

En la Universidad Autónoma de Barcelona y en la Universidad Complutense de Madrid se señala la ética como competencia, afirmándose que “*los estudiantes sean capaces de lo integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones*

sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios”.

Al margen de este último aspecto detallado, se evidencia, que no solo es preciso que se detallen las competencias a tener en cuenta, sino que tomen visibilidad en su tratamiento, a través de un módulo que forme parte de las asignaturas a impartir, o como mínimo una parte del mismo.

Es decir, cuando no hay asignatura específica de ética, su tratamiento es solo mencionado entre una y tres líneas, dentro de uno de los grupos de competencias.

Conclusiones

Los ciudadanos en general, deberían disponer de una amplia información y formación de ética, como derecho de poder utilizar ésta como desee vivir su vida. Y todavía más necesario en el caso de los profesionales de los Recursos Humanos, donde su actividad principal se centra en cómo implementa las diversas políticas de la empresa y con los trabajadores de la misma. Ese lugar tan delicado como privilegiado, hace imprescindible disponer de una singular formación en ética.

Aunque sería oportuno que la formación de ética, estuviera en cada uno de los niveles formativos, desde la infancia, con diferentes niveles en cada uno de ellos, que contribuirían a tomar conciencia, desde la más tierna infancia de la necesidad de tener unas normas de comportamiento, en la formación de Postgrado y Máster, se hace imprescindible, para poder desarrollar de forma coherente su actividad profesional e imprescindible en el caso de los profesionales de los Recursos Humanos.

La competencia ética, no solo sería necesario que esté recogida dentro de los planes de estudios de los diversos programas formativos de las diferentes universidades que imparten formación específica de Recursos Humanos, sino que sería imprescindible que se tradujera en la impartición de una asignatura de Ética.

Con las propuestas que se detallan a continuación, se pretende poner en valor determinados aspectos, como propuesta de mejora, y quizás de garantía para optimizar y mejorar el quehacer de los profesionales de Recursos Humanos.

- Realizar prácticas externas donde sería importante poder evaluar elementos de ética. Podría ser interesante y oportuno realizar la evaluación, desde dos perspectivas, la propia evaluación, incorporando la autoevaluación y compararla con el evaluador.

- Acreditaciones profesionales, donde se recojan la competencia ética, como forma de implantación de su actividad profesional.
- Como competencia clave en la práctica docente. Como profesora de diversas materias tanto en Grado como en Máster, he intentado siempre transmitir de forma transversal determinadas formas de comportamiento, a fin de reforzar la aptitud crítica de los alumnos y reforzar sus principios y valores como personas.

Referencias

- Cortina, A. (2014). *¿Qué es y para qué sirve realmente la Ética?*. Madrid: Paidós
- Real Academia Española (2016). *Gran Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Larousse Editorial, S.L.

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA ÉTICA PROFESIONAL EN EL CURRÍCULO DEL GRADUADO EN PSICOLOGÍA

Jordi Tous-Pallarès*, Margarita-Ivette Espinoza-Díaz, Cintya-Camila Merma-Linares, Maria del Pilar Bonasa-Jimenez

Universitat Rovira i Virgili. CRAMC (Centre de Recerca en Avaluació i Mesura de la Conducta)

Resumen

Antecedentes. En el desempeño profesional de la psicología, actuar según las directrices del código ético es fundamental ya que garantiza la protección para quienes recurren a los servicios de diagnóstico y apoyo psicológico. En el itinerario formativo de los graduados en psicología debe caracterizarse por desarrollar las competencias en ética profesional. **Método.** Se aplicó una encuesta a una muestra representativa de 200 estudiantes de diferentes cursos del grado de psicología de nuestra universidad. La encuesta ETHIC evalúa si los estudiantes de psicología son competentes para realizar cuestionamientos éticos y mantengan una actitud responsable y una gestión adecuada de la información confidencial. **Resultados.** Se analizaron sus respuestas en función de: (a) tipo de contenidos recibidos referidos a ética profesional, (b) curso y asignatura en el que se han impartido, y (c) impacto sobre las actitudes éticas del estudiante. Con la información aportada por los estudiantes, se pone de manifiesto que un 98% han recibido información sobre comportamiento ético y responsabilidad profesional; que las competencias sobre ética se desarrollan más en asignaturas del ámbito aplicado que en el básico y, más en de las áreas clínicas y aplicadas.

Palabras clave: ética profesional, deontología, psicología

Abstract

Background. The professional performance of psychology requires acting according to the guidelines of the ethical code, guaranteeing protection for those who require diagnostic services and psychological support. The training itinerary of psychology graduates should be characterized by developing competences in professional ethics. **Method.** A survey was applied to a representative sample of 200 students of different courses of the psychology degree of our university. The ETHIC survey evaluates whether psychology students are competent to carry out ethical questioning and

maintain a responsible attitude and an adequate management of confidential information. Results Their responses were analyzed according to: (a) type of content received regarding professional ethics, (b) course and subject in which they were taught, and (c) impact on student's ethical attitudes. With the information provided by the students, it is clear that 98% have received information about ethical behavior and professional responsibility; that the competences on ethics are developed more in subjects of the applied field than in the basic one and, more in the clinical and applied areas.

Keywords: professional ethics, deontology, psychology

Introducción

Alfaro-Álvarez (2012) señala que una profesión se caracteriza por, la existencia de una organización formal de profesionales con una formación sistemática, con un cuerpo de conocimientos y un código de ética que regula cómo proporcionan los servicios. Cuando un colectivo profesional que trabaja toma conciencia de que desempeñan una actividad similar aparece la necesidad de regular la practica con códigos éticos.

En el código ético se recogen, de forma detallada, las reglas de actuación profesional y los principios éticos que rigen la profesión. Los códigos éticos se caracterizan, de forma explícita o implícita, por tener dos elementos: una serie de principios éticos y unas declaraciones sobre la práctica que normalmente están escritas en forma de normas de obligado cumplimiento (Del Río, 2005).

Hasta hace relativamente poco tiempo, los psicólogos no han tenido un código ético específico. El primer código, auspiciado por la APA, fue aprobado en 1953, bastante más de medio siglo después de que fuese fundada y cuando un gran número de psicólogos ya llevaban muchos años ejerciendo. En Europa, los profesionales de la psicología de diversos países han desarrollado sus códigos éticos siguiendo la iniciativa de la Federación Europea de Asociaciones de Psicología (EFPA), que creó un grupo de trabajo para el desarrollo de un código ético en 1990 y para el desarrollo del meta-código ético en 1995. Este enfoque tuvo éxito y el Meta-código fue aprobado en 1995 por la Asamblea General de la EFPPA. El Meta-código EFPA se adaptó en 2005 a lo

que establece el marco para Ethics for European Psychologists (Lindsay, Koene, Ovreeide y Lang, 2008).

En el desarrollo del primer código de la APA hubo un debate activo en el que el argumento a favor de no tener un código ya que, los códigos éticos, son medios para traducir las creencias acerca del comportamiento adecuado en las situaciones que los/las profesionales pueden actuar. Estos principios se derivan de posiciones morales generales incluyendo los valores, las necesidades y los derechos del cliente. Desde éste punto de vista, se expresaran muy buenas intenciones, pero con escasa orientación hacia la actividad o acción (Lindsay, Koene, Ovreeide y Lang, 2008).

En lo que se refiere a la psicología en España, el consejo de colegios de psicólogos publicó su código deontológico en 1987 (COP, 1987). Pero, a pesar de disponer de un documento importante, la actividad orientada hacia el desarrollo de un código ético profesional ha sido poco destacable (Bermejo Frígola, 2007). Lo atribuye y contrasta con el poco volumen de publicaciones monográficas, solo cuatro desde el principio del siglo XXI. Tampoco se apreciaba que los profesionales ejercientes tuvieran interés manifiesto por valorar sus deberes como psicólogo/a en su intervención profesional (Bermejo-Frigola, y del Río-Sánchez, 2009). Así, los principios éticos pasan a referirse a diferentes conductas que han adquirido voluntariamente a lo largo de su formación y práctica profesional, sin un marco común para poder compartir y regular.

A partir de éste contexto, la deontología profesional en España tampoco ha alcanzado el lugar que merece ni en el currículo formativo de los estudiantes de psicología. Son escasas las asignaturas dedicadas a ética y deontología que figuran en los itinerarios formativos de grado y máster en psicología, a pesar de que su nivel profesionalizador les conduce a una práctica profesional. En algunos casos el profesorado menciona la existencia de un código deontológico y hace énfasis en la necesidad de un comportamiento ético en el manejo de la información de los pacientes, pero son comentarios que no tienen un referente competencial directo para ser incorporado en el mapa de competencias del currículo formativo (Del Río, 2009).

Entendemos que cualquier estudiante de psicología debería tener información y estar formado en el repertorio de pautas de comportamiento correctas para un

desempeño ético de la profesión. En los programas de las materias que configuran sus planes deberían contenerse información necesaria para desarrollar practica profesional homologable a los estándares de su colectivo profesional basados en 15 áreas de interés y contenido, según Lindsay (1992):

1. Responsabilidad profesional.
2. Competencia profesional.
3. Relación con clientes.
4. Confidencialidad con la información manejada.
5. Calidad de métodos psicológicos, declaraciones e informes de investigación realizados.
6. Declaraciones públicas y publicidad difundida.
7. Relaciones con otros profesionales.
8. Relaciones con empleadores.
9. Calidad de la investigación y formación.
10. Acreditación profesional, titulación y cualificaciones adecuadas.
11. Formación actualizada.
12. Honorarios y remuneración adecuados.
13. Condiciones de trabajo adecuadas.
14. Comportamiento personal correcto.
15. Obtención de consentimiento antes de cualquier intervención.

Los estudiantes deberán formarse para conocer la funcionalidad de cada una de dichas áreas considerado que, dentro de su rol profesional, la ética y la deontología forman parte de las relaciones con colegas, con otros profesionales, con clientes y con la sociedad en general. Cuanto mayor sea el desconocimiento de las pautas que rigen un

desempeño ético, mayor será la dependencia de los clientes y su responsabilidad como psicólogo (Bermejo-Frigola y del Río-Sánchez, 2009).

La EFPA (2005) distribuye a todas las asociaciones profesionales que forman parte de la federación unos principios fundamentales que aportan una orientación general para afrontar y cubrir la mayoría de situaciones en las que pueda encontrar un profesional de la psicología ejerciente. Así, los códigos éticos deberán basarse en, el respeto a los derechos y dignidad de las personas, la competencia, integridad y responsabilidad del profesional.

A pesar de que el código ético y los principios formativos son conocidos por los profesionales de la psicología, investigadores y docentes, desconocemos como se integran en el mapa de competencias del itinerario formativo curricular del estudiante universitario. Así, los programas de las materias contienen temas o apartados en los que se informa sobre ética y deontología a los/las estudiantes. Además, será necesario identificar qué tipo de contenidos de ética y deontología han sido puestos a disposición de los alumnos y el impacto del contenido impartido contenidos y áreas de interés de ética y deontología propuestos por Lindsley (1992).

Para conseguir este objetivo elaboramos una encuesta que pretende:

- Saber si los estudiantes del grado de psicología reciben información sobre ética y deontología profesional en sus clases.
- Determinar cuáles son las fuentes de información (o asignaturas) en las que se dan a conocer algunos de los principios éticos que rigen el trabajo del profesional de la psicología.
- Saber si la información recibida es suficiente para considerar que su carrera sirve para adquirir competencias relacionadas con la ética y deontología profesional.

Se utiliza un modelo profesional avalado por la EFPA que considera que en los repertorios de comportamiento ético en psicología están compuestos por 15 áreas.

De todas maneras la encuesta solo permite evaluar el nivel de adquisición competencial en sus niveles de información y no del comportamiento ético que el

estudiante tendría ante situaciones críticas. Identificar conductas éticas a incidentes críticos (IC) sería fundamental para que esta evaluación pueda ser utilizada como rúbrica de la adquisición de la competencia ética profesional por parte del alumnado en formación.

Método

Participantes

En el trabajo participaron 200 estudiantes que están cursando el grado de psicología en la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona.

Los estudiantes de la muestra eran un 68% mujeres y un 32% hombres. Tenían edades comprendidas entre los 18 y 33 años, con una media de edad de 21 años. un 20% cursaban 1er curso del grado de psicología, un 5% eran de 2º curso, un 25% eran de 3er curso, y un 25% de cuarto curso.

Instrumentos

Encuesta de ética en psicología (ETHIC) es un cuestionario original que consta 23 ítems. Las preguntas de la encuesta se organizan a partir de tres bloques, uno con 3 ítems que recoge información demográfica y curriculares del informante; edad, (ítem 1), curso (ítem 2), especialidad en la que quiere trabajar profesionalmente (ítem3), un segundo bloque con 3 ítems que evalúa la información que posee el/la estudiante sobre ética y deontología profesional y, un tercer bloque con 15 ítems que evalúan 15 áreas de interés y contenido de la ética profesional que propone Lindsley (1992). La batería incorpora también 2 preguntas con el objetivo de determinar la sinceridad del candidato en sus respuestas.

Procedimiento

La construcción de la encuesta ETHIC se realizó en dos fases, en una primera fase piloto, se administró en formato de lápiz y papel a 25 estudiantes con el objetivo de detectar posibles problemas de comprensión de los ítems, y una segunda en la que se realizó la administración de la encuesta en línea mediante la plataforma google forms. El link de la encuesta (<https://forms.gle/TMZjQDWJ6W6jVBUu9>) se envió por correo electrónico junto con una carta a los estudiantes en la que se les invitaba a participar en el estudio. El lanzamiento de las encuestas se realizó entre diciembre de 2018 hasta marzo de 2019.

Resultados

Las respuestas de los encuestados a las preguntas del primer bloque (datos demográficos) indican que un 40% de las personas espera trabajar en la especialidad de psicología clínica, un 10 % se decantaban por la psicología jurídica, un 20% pensaba trabajar en el área de psicología social, un 20% a especialidades de psicología del trabajo y recursos humanos, mientras que el 10% restante se inclinaba por otras especialidades minoritarias.

Las respuestas a las preguntas del segundo bloque (información sobre ética y deontología en psicología) indican que un 100% de los encuestados han sido informados de ética en las clases, mientras que un 98% ha oído hablar en sus clases de deontología profesional.

Solo en un 2% de las asignaturas de materias básicas se informa sobre contenidos de ética i deontología profesional. En las asignaturas que más se informa sobre ética y deontología son asignaturas de carácter aplicado o de intervención (en un 98% del total), siendo un 45% en asignaturas de psicología clínica, 25% en las asignaturas de psicología jurídica, un 15% en asignaturas de psicología social y, un 13% en asignaturas de trabajo y recursos humanos en las asignaturas aplicadas. Las asignaturas básicas que informan sobre deontología y ética pertenecen al área de conocimiento de psicobiología.

Las respuestas a las preguntas del tercer bloque (áreas o contenidos específicos de ética en psicología) indican que:

- La totalidad de los estudiantes (100%) han recibido información /formación sobre los contenidos de responsabilidad profesional, los principios generales de ética, deontología (ítem 1) y Comportamiento personal/profesional ético (ítem 14).
- La gran mayoría de estudiantes (94%) han recibido información /formación sobre los contenidos de la ética en la relación con pacientes, usuarios y clientes (ítem 3), de la ética en la confidencialidad de la información que maneja el Psi. (ítem 4) y, de la ética en las relaciones con otros profesionales (ítem 7).
- Un 87% de los estudiantes han recibido información /formación sobre los contenidos de ética en la obtención de consentimientos informados (ítem 15).
- Un 81% de los estudiantes han recibido información /formación sobre los contenidos de ética en la como competencia profesional (ítem 2).

- Un 75% de los estudiantes han recibido información /formación sobre la necesidad ética en la formación actualizada y continuada (ítem 11).
- Un 69% de los estudiantes han recibido información /formación sobre los la ética en los métodos psicológicos utilizados para la investigación y en las publicaciones resultantes (ítem 5) y, de condiciones de trabajo éticas (ítem 13).
- Un 56% de los estudiantes han recibido información /formación sobre la necesidad de comportamiento ético en las relaciones con empleadores y empresas (ítem 8) y, de la ética honorarios y remuneración (ítem 12).
- Un 50% de los estudiantes han recibido información /formación sobre los contenidos ética en la investigación y en la formación universitaria (ítem 9).
- Un 44% de los estudiantes han recibido información /formación sobre la necesidad de comportamiento ético en las declaraciones públicas, publicidad o márketing como psicólogos (ítem 6).
- Un 37% de los estudiantes han recibido información /formación sobre la necesidad de ser éticos al acreditar los méritos profesionales, titulación y cualificaciones (ítem 10).

Conclusiones

Los resultados indican que los estudiantes reciben mas información sobre áreas generales de Lindsley (1992) que se relacionan con los principios de ética y deontología, con la responsabilidad profesional, con la ética en la relación con pacientes, con el manejo de información confidencial y, con la gestión de consentimientos informados. Esto indica que, los profesionales egresados de nuestra facultad tienen un conocimiento sobre los límites de la actuación profesional del/la profesional de la psicología.

Cuando se pregunta a los estudiantes sobre la información recibida de áreas más específicas del comportamiento ético del psicólogo, las respuestas positivas de haber recibido mucha información se reducen significativamente del 75% al 56% de respuestas positivas. No han recibido tanta información y formación sobre la necesidad formación actualizada y continuada, sobre el empleo de métodos psicológicos éticos en investigación y en las publicaciones resultantes , sobre procurar condiciones de trabajo éticas y, ser éticos en sus honorarios y remuneración. En éste conjunto de áreas se sitúan algunas que son claves para la calidad del servicio que ofrece un profesional de la

psicología, por lo que se debería ampliar la información y formación que recibe el alumnado.

Los estudiantes encuestados, manifiestan un gran desconocimiento de aspectos éticos relacionados con contenidos ética en la investigación y en la formación universitaria, sobre la necesidad de comportamiento ético en las declaraciones públicas o, sobre la necesidad de ser éticos al acreditar los méritos profesionales, titulación y cualificaciones. Se trata de áreas que para el profesional de la psicología no tiene una relevancia menor pero que, al preguntar a estudiantes que están aún inmersos en el contexto universitario, no se consideran o, no son considerados por sus profesores y profesoras tal como señalan Del Río y Miró (2002).

La encuesta ETHIC es una buena herramienta para analizar los niveles de información y formación que han recibido los/as estudiantes sobre ética y deontología profesional en las asignaturas cursadas.

Referencias

- Alfaro Álvarez, K. (2012). *Ética y deontología en psicología*. México: Tercermilenio.
- Bermejo Frígola, V. (2007). Un nuevo Código Deontológico para los Psicólogos *Infocop Online*. Disponible en: www.infocop.es/view_article.asp?id=1327
- Colegio oficial de psicólogos (1987). *Código Deontológico del Psicólogo*. Disponible en: www.cop.es.
- Del Río, C. (2009). La docencia de la ética profesional en los estudios de psicología en España. *Papeles del Psicólogo*, 30(3), 210-219.
- Del Río, C. (2007). Dilemas éticos relacionados con la confidencialidad. *Información Psicológica*, 90,12-27
- Del Río, C. y Miró, J. (2002). La docencia de la Ética profesional para psicólogos: una asignatura endiente. *Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis*, 14, 9-19.
- European Federation of Psychologists Associations (EFPA) (2005). *Meta-code of ethics*. Brussels. Disponible en: www.ef-pa.eu
- Lindsay, G., Koene, C., Ovreeide, H. y Lang, F. (2008). *Ethics for European psychologists*. Gottingen, Germany and Cambridge, MA: Hogrefe.
- Lindsay, G. (1992). Educational psychologists and Europe. En S. Wolfendale, T. Bryans, M. Fox, A. Labram y A. Sigstone (Eds.), *The profession and practice of educational psychology*. London: Cassell.

LA RESPONSABILIDAD ÉTICA EN LA FORMACIÓN EN EL SECTOR DEL TURISMO, LA HOSTELERÍA Y LAS CIENCIAS CULINARIAS Y GASTRONÓMICAS.

Mercè Colom Oliva*, Patricia Peralta Lasso y Esther Velasco Ferreiro *****

**Directora CETT eLearning; **Coordinadora académica de CETT, ELearning,*

****Docente CETT eLearning*

Resumen

Antecedentes: El objetivo es analizar la responsabilidad ética en la formación en el sector del turismo, hotelería y ciencias culinarias y gastronómicas (THG), en el marco de la educación superior de Europa, mediante el análisis que se lleva a cabo en el CETT, Campus Internacional de formación en THG adscrito a la Universidad de Barcelona. La responsabilidad ética en la formación tiene por objetivo el desarrollo pleno de la persona y la excelencia en su futuro profesional. Aún así, la mayoría de currículos de las universidades no incluyen contenidos sobre ética profesional. Incluirla obliga a incorporar a la formación universitaria elementos orientados a la reflexión de actitudes y valores. En esta línea, esta investigación se fundamenta en Osuna y Luna (2011) que consideran tres componentes: a) Discusión de dilemas morales, b) clarificación de valores y c) estudio y análisis de casos. **Método:** Mediante encuestas al alumnado de Grado del CETT se valora si se han conseguido los objetivos y competencias de la educación en valores. Además, mediante entrevistas personales a docentes de los tres ámbitos de estudio, se evalúa el grado en que se transmite en el aula la formación en valores necesaria para una formación integral.

Palabras clave: competencia ética, incidentes críticos, prácticum

Abstract

Background: The present research aims at analyzing the ethical responsibility in tourism, hospitality and gastronomy sector (THG), within the European higher education framework, according to the analysis of the training carried out the international school for education and knowledge transfer in tourism, hotel management and gastronomy, CETT, affiliated to the University of Barcelona.

The ethical responsibility is closely-related to the objective of promoting integral education for personal growth and professional excellence to the full. Even so most syllabuses do not include contents related to professional ethics. In addition, incorporating ethical responsibility within the curricula means to include elements oriented towards attitudes and values reflection. Considering all the above, this research is based on the approaches indicated by Osuna y Luna (2011) that establish three components: a) moral dilemmas discussion, b) values clarification and c) cases analysis and study. **Method:** Surveys to students of 2ⁿ grade in Tourism are implemented to determine if both objectives and competences are achieved. Moreover, surveys to the teacher staff are also carried out to evaluate if education values are transmitted within their training for integral education.

Keywords: Ethical competence, critical incidents, practicum

Introducción

La responsabilidad ética en la formación se encuentra directamente relacionada con el objetivo de promover una educación integral que posibilite el desarrollo pleno de la persona y la excelencia en su futuro profesional.

La inclusión de la responsabilidad ética en el currículo formativo pretende desarrollar la capacidad reflexiva y crítica de los alumnos sobre los asuntos sociales, estimular la responsabilidad profesional como vía de realización personal y capacitarlos para una adecuada reflexión sobre importantes cuestiones actuales, mediante la adquisición de criterios racionales, científicos y éticos.

Es importante para que el alumno sea capaz de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética”. Y debería ser incluida como competencia básica establecida para todas las titulaciones de grado.

Para formar profesiones con las actitudes necesarias para enfrentarse a su entorno de manera reflexiva y responsable, es imprescindible diseñar sistemas formativos que compaginen competencias cognitivo-procedimentales y competencias que ayuden al desarrollo de los valores personales de los alumnos, incluyendo los éticos.

Esta combinación de atributos es relativa a conocer y comprender: conocimiento teórico; el saber cómo actuar: aplicación práctica de los conocimientos y el saber cómo ser: valores.

En el Grado en Turismo del CETT-UB se parte de los siguientes criterios éticos (marcados en negrita), incluidos en su programa formativo como competencias básicas y transversales (ver Tabla 1 y Tabla 2):

Tabla 1.

Competencias básicas Grado en Turismo CETT-UB.

COMPETENCIAS BÁSICAS
CB1: Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en una área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se ayuda en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que impliquen conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio
CB2: Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su lugar de trabajo o a su vocación de forma profesional y poseen las competencias que suelen demostrarse mediante la elaboración y defensa de los argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
CB3: Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar dadas relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
CB4: Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tan especializado como no especializado.
CB5: Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
<i>Fuente: elaboración propia.</i>

Tabla 2.

Competencias generales Grado en Turismo CETT-UB.

COMPETENCIAS GENERALES
CG1: Valorar el impacto social y medioambiental de actuaciones en su ámbito, sostenibilidad.
CG2: Tener visión de Negocio.
CG3: Tener iniciativa y espíritu emprendedor.
CG4: Tener compromiso ético.
CG5: Trabajar en equipo.
CG6: Orientarse al cliente.
CG7: Tomar decisiones y resolver problemas, interpretando y evaluando con espíritu crítico los resultados obtenidos.
CG8: Dominar las Técnicas de comunicación oral y escrita para la Transmisión de información, ideas, opiniones...
CG9: Trabajar en un contexto internacional.
<i>Fuente:</i> elaboración propia.

Método

La investigación se basa en conocer el grado en el que, por un lado, los alumnos, además de las competencias profesionales, adquieren una serie de competencias en valores. En el programa de estudios del Grado en Turismo y en el Grado en Ciencias Culinarias del CETT-UB se detectan, entre las competencias básicas la vocación, la reflexión, la capacidad crítica, el compromiso ético, la autonomía y la justicia aplicada a través de la resolución de conflictos grupales.

Para realizar el estudio, la investigación se basa tanto en el programa de estudios, como en la literatura existente. Seguidamente, se definen las siguientes competencias en valores:

Autonomía: capacidad de tomar decisiones individuales en el ejercicio profesional.

Capacidad de razonamiento crítico: capacidad de reflexionar de forma individual sobre temas de índole social, científica y/o ética.

Responsabilidad: capacidad de reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente, sea justo o injusto (ser responsable de los hechos).

Competencia profesional: capacidad para aplicar los conocimientos, destrezas y actitudes para el desarrollo de la profesión.

Honestidad: capacidad de actuar de manera razonada, justa y con los medios adecuados para lograr el fin propuesto.

Respeto: capacidad de tolerancia a distintos pensamientos, opiniones y culturas de las personas.

Justicia: Capacidad para fomentar la igualdad y la solidaridad.

Y finalmente, se incluyen como ítems en las encuestas de preguntas cerradas y con valoración de escala Likert, teniendo en cuenta los siguientes parámetros de valoración: 1 = Completamente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Neutral; 4 = De acuerdo y 5 = Completamente de acuerdo, que se aplican tanto al grupo de 2º Grado de Turismo como al profesorado responsable de asignatura

Resultados

En el análisis de la encuesta realizada a los alumnos se escogió como tamaño muestral el total de alumnos matriculados en el 2º Grado de Turismo de CETT (n=54).

Según los resultados demográficos, el 50% de los estudiantes eran mujeres y el 50% hombres, con una media de edad de 20,08 años.

En relación con el primer apartado relacionado con las razones escogidas para estudiar el Grado de Turismo”, cabe destacar que, aunque el enunciado indicaba que solo se podía escoger una opción, tres estudiantes seleccionaron más de una. En total se obtuvieron 39 respuestas (SD = 11,83). Tal y como se puede observar en la tabla (Figura 1), el 79% (30/39) de las respuestas indican que la mayoría de estudiantes eligen estudiar turismo porque consideran que es una carrera multidisciplinar con múltiples salidas profesionales; el 15% (6/39) la escogen por ser una carrera que le ayudará a elegir un empleo bien posicionado, dentro de una empresa u organización; el 5% (3/39) atiende a razones vocacionales y el 3% (1/39) a otras razones (ayudar en el negocio familiar).

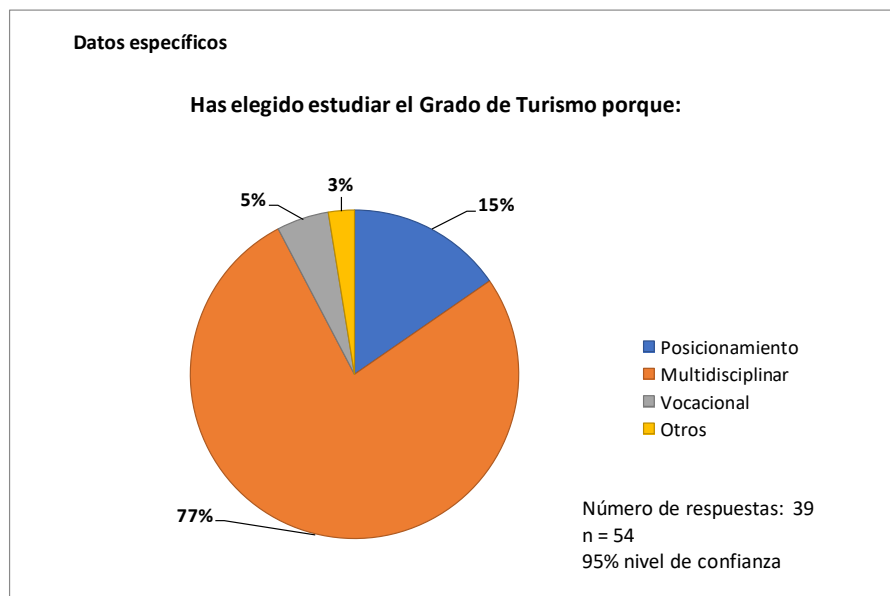


Figura 1. Resultados de datos específicos sobre las razones escogidas para estudiar Turismo

En el siguiente apartado de la encuesta, se pregunta sobre las competencias en formación en valores. Los estudiantes debían responder en qué grado consideraban que estaban adquiriendo las siguientes competencias: autonomía, capacidad de razonamiento, responsabilidad, competencia profesional, honestidad, respeto y justicia.

Según los resultados obtenidos, el parámetro que destaca en todas las valoraciones de las competencias es 4 = de acuerdo (Tabla 3), según la estimación de las frecuencias absolutas: autonomía (76,92%); capacidad de razonamiento (66,67%); responsabilidad (53,85%); competencia profesional (48,28%); honestidad (59,26%); respeto (65,38%) y justicia (48,15%).

Tabla 3.

Competencias en formación en valores. Resultados específicos

	Autonomía	Capacidad de razonamiento	Responsabilidad	Competencia profesional	Honestidad	Respeto	Justicia
1. Completamente en desacuerdo	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
2. En desacuerdo	0,00%	3,70%	3,85%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
3. Neutral	11,54%	14,81%	11,54%	13,79%	18,52%	7,69%	18,52%
4. De acuerdo	76,92%	66,67%	53,85%	48,28%	59,26%	65,38%	48,15%
5. Completamente de acuerdo	11,54%	14,81%	30,77%	31,03%	22,22%	26,92%	33,33%

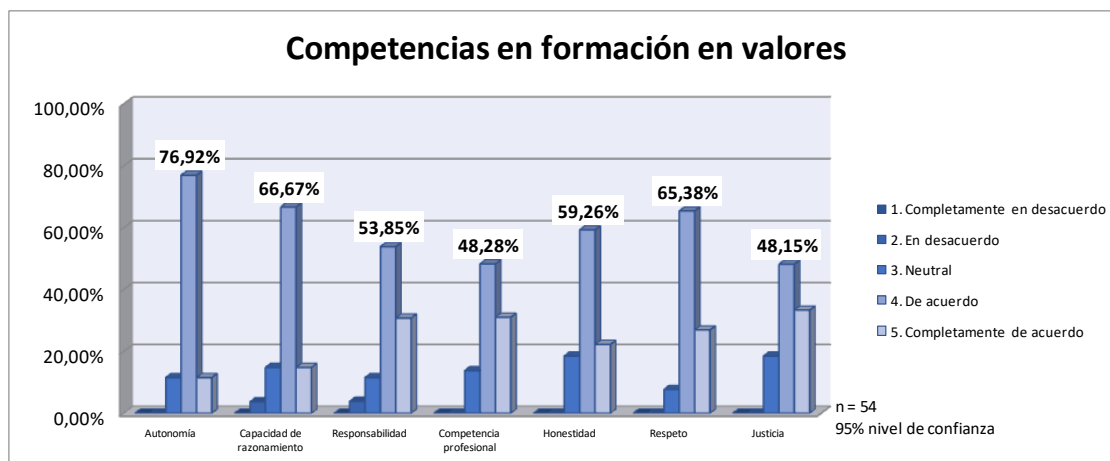


Figura 2. Competencias en formación en valores

Por otro lado, en el análisis de la encuesta realizada a los profesores se escogió como tamaño de muestra profesores responsables de asignatura del Grado de Turismo de CETT (n=15).

Según los resultados demográficos, el 47% de los profesores eran mujeres y el 53% hombres, con una media de edad de 44,4 años.

En relación con el primer apartado de la encuesta, 5 profesores imparten las asignaturas de 1º curso; 5 profesores las de 3º curso y 5 profesores las de 4º curso. Ningún profesor realiza la docencia del 2º curso.

En el siguiente apartado de la encuesta, se pregunta sobre las mismas competencias: autonomía, capacidad de razonamiento, responsabilidad, competencia profesional, honestidad, respeto y justicia, pero desde la perspectiva de transmisión de valores a través de los cursos que imparten.

Según los resultados obtenidos, el parámetro que destaca en la mayoría de valoraciones de las competencias es 4 = de acuerdo (Figura 2). Sin embargo, el resultado difiere en tres competencias: la de competencia profesional, en la que el parámetro más destacado ha sido 5 = completamente de acuerdo, con un 63,64% y las de honestidad y de justicia, en las que el parámetro más valorado ha sido neutral = 3, cuyas frecuencias absolutas han sido 50% y 41,67%, respectivamente (Tabla 4).

Tabla 4.

Competencias en formación en valores. Resultados específicos

	Autonomía	Capacidad de razonamiento	Responsabilidad	Competencia profesional	Honestidad	Respeto	Justicia
1. Completamente en desacuerdo	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
2. En desacuerdo	9,09%	0,00%	11,11%	0,00%	0,00%	0,00%	16,67%
3. Neutral	27,27%	16,67%	44,44%	0,00%	50,00%	8,33%	41,67%
4. De acuerdo	54,55%	58,33%	66,67%	36,36%	33,33%	50,00%	25,00%
5. Completamente de acuerdo	9,09%	25,00%	11,11%	63,64%	16,67%	41,67%	16,67%

En relación a las estimaciones de las frecuencias absolutas en el resto de competencias, los resultados indican lo siguiente: autonomía (54,55%); capacidad de razonamiento (58,33%); responsabilidad (66,67%) y respeto (50%) (Figura 3).

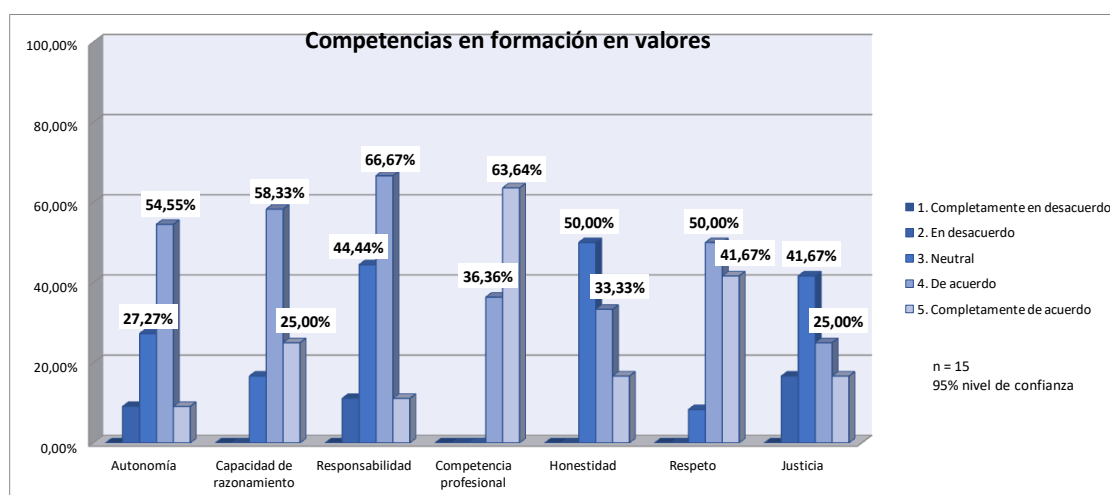


Figura 3. Competencias en formación en valores. Resultados generales

Conclusiones

Dado que el objetivo general de este estudio es conocer la percepción, de los alumnos y del profesorado, sobre la implicación del CETT a través de su programa formativo de Grado en el impulso de la formación en valores, se puede concluir que: tanto los alumnos, como los profesores, reconocen la importancia de la formación en valores. Aunque, cabe destacar que el profesorado se muestra neutro en alguno de esos valores como son la igualdad y la justicia.

Un dato destacable y de suma importancia es que la mayoría de los estudiantes no escogen el Grado en Turismo por vocación. Según la literatura anteriormente analizada, es esencial que la formación en valores vaya más allá del plan de estudios. Esta debería incluir acciones que hagan de los estudiantes no solo profesionales, sino que sientan la vocación por su profesión.

Referencias

- Cervantes, B., Imelda, B. y Arámburo Vizcarra, V. (2016). El posicionamiento del docente ante la formación en valores en la educación superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 463-482.
- Escámez, J. (2006). *La ética profesional del mediador familiar.. Educación, valores y desarrollo moral: Vol. I. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado* (pp. 49-71). México: Gernika.
- Hirsch, A. (diciembre de 2003). Elementos significativos de la ética profesional. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, (28).
- Martínez Martín, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*42, 85-102.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Gil, R. (1996). *Valores y educación*. España: Editorial Ariel
- Osuna, C. y Luna, E. (junio de 2011). Valores Éticos en la Formación Universitaria de las Áreas de Ciencias Naturales e Ingeniería y Tecnología, en el Contexto de la Sociedad del Conocimiento. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 4(5).
- Pérez, V. G., García-Ruiz, R. y Gómez, J. I. A. (2014). La formación en competencias mediáticas: una cuestión de responsabilidad ética en educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (79), 17-28.

ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Noelia Ruiz-Herrera, Marta Badenes-Sastre, Amparo Díaz-Román y Almudena Carneiro-Barrera

Universidad de Granada

Resumen

Antecedentes: El rendimiento académico constituye uno de los marcadores de calidad de la Educación Superior, por lo que su evaluación supone una herramienta para la mejora de las instituciones educativas nacionales e internacionales. Esto ha situado al rendimiento académico en la Educación Superior en el foco de interés de numerosas investigaciones. Sin embargo, el estado actual de la literatura científica sobre esta temática se desconoce. El objetivo del presente trabajo fue presentar un análisis bibliométrico sobre el estudio del rendimiento académico en la Educación Superior en los últimos años. **Método:** Se analizaron los 6.819 documentos (artículos y revisiones) publicados entre 2008-2019 sobre el rendimiento académico en la Educación Superior, recuperados mediante una búsqueda por título, resumen y palabras clave en la base de datos SCOPUS. Para el análisis se utilizó el paquete Bibliometrix, incluido en el programa de análisis estadístico R. **Resultados:** Se observa un incremento en la producción científica sobre el rendimiento académico en la Educación Superior en los últimos años en comparación con el total de publicaciones disponibles en los años anteriores. **Conclusiones:** Los resultados de este estudio bibliométrico reflejan cómo el rendimiento académico en la Educación Superior es una línea de investigación cada vez más relevante en el ámbito científico.

Palabras clave: Educación Superior, rendimiento académico, análisis bibliométrico

Abstract

Background: Academic performance is one of the best quality markers of Higher Education, and its evaluation is a good tool for the improvement of national and international educational institutions. This has placed academic performance in Higher

Education in the focus of numerous researches. However, the current state of scientific literature on this subject is still unknown. The objective of this work was to present a bibliometric analysis on the study of academic performance in Higher Education in recent years. **Method:** The 6,819 documents (articles and reviews) published between years 2008 and 2019 on academic performance in Higher Education, retrieved through a search by title, abstract and keywords in the SCOPUS database were analysed. The Bibliometrix package, included in the statistical analysis programme R, was used for the analysis. **Results:** An increase in scientific output on academic performance in Higher Education was observed in recent years compared to the total number of publications available in previous years. **Conclusions:** The results of this bibliometric study reflect how academic performance in Higher Education is an increasingly relevant line of research in sciences.

Keywords: Higher Education, academic performance, bibliometric analysis

Introducción

La eficacia del sistema educativo ha sido un foco importante de atención en la investigación y las políticas nacionales e internacionales en la Educación Superior. De este modo, se han desarrollado numerosos estudios tanto a nivel nacional como internacional centrados en conocer la productividad de las universidades desde diferentes perspectivas (ver Buela-Casal, Bermúdez, Sierra, Guillén-Riquelme y Quevedo-Blasco, 2015; Buela-Casal, Guillén-Riquelme, Ramiro-Sánchez y Quevedo-Blasco, 2017; Leiden Ran-king, 2015; Quevedo-Blasco y Buela-Casal, 2017; Shangai Jiao Tong University, 2015; Times Higher Education, 2016; Velasco, Vilariño, Amado y Fariña, 2014) . De hecho, son muchos los indicadores de calidad que se han evaluado en las últimas décadas (ver Buela-Casal et al., 2017; Carneiro-Barrera, Ruiz-Herrera y Díaz-Román, 2019) con el objetivo de conocer la eficacia de los sistemas de educación superior.

Uno de los indicadores de calidad del sistema educativo en la educación superior es el rendimiento académico. Numerosas publicaciones científicas se han focalizado en el estudio de las variables que afectan a dicho rendimiento en los estudiantes con el objetivo ofrecer retroalimentación del sistema educativo (González, Franco, Souto-Gestal y González, 2017; Schneider y Preckel, 2017). Así, la evaluación del

rendimiento académico en la educación superior se ha convertido en una herramienta muy útil para la mejora de las instituciones educativas tanto nacionales como internacionales.

Sin embargo, a pesar del creciente interés en la temática por parte de la comunidad científica, aún se desconoce el estado actual de la literatura científica sobre este tema. Por tanto, el objetivo del presente trabajo fue realizar un análisis bibliométrico sobre el estudio del rendimiento académico en la educación superior a nivel mundial en los últimos años.

Método

Se llevó a cabo un análisis bibliométrico sobre el rendimiento académico en la educación superior a través de los 6.819 documentos (artículos y revisiones) publicados entre los años 2008 y 2019. Los documentos obtenidos se recuperaron mediante una búsqueda por título, resumen y palabras clave en la base de datos SCOPUS. Para el análisis se utilizó el paquete Bibliometrix, incluido en el programa de análisis estadístico R (R CoreTeam, 2013).

La estrategia de búsqueda fue la siguiente: 'TITLE-ABS-KEY (("higher education" OR university OR "high-level educational institution") AND ("academic achievement" OR "school performance" OR "academic standing" OR "student achievement" OR "academic results" OR "educational achievement" OR "school achievement" OR "academic performance") AND NOT (child OR children OR childhood OR teenager OR teenage OR adolescence OR adolescent)) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar") OR LIMIT-TO (DOCTYPE , "re") OR LIMIT-TO (DOCTYPE , "ip")) AND (LIMIT-TO (PUBYEAR , 2019) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2018) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2017) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2016) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2015) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2014) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2013) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2012) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2011) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2010) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2009) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2008))'.

Resultados

En la Figura 1. se presenta la producción científica anual a nivel mundial. Se observa un incremento en la producción científica sobre el rendimiento académico en la Educación Superior en los últimos años en comparación con el total de publicaciones disponibles en los años anteriores.

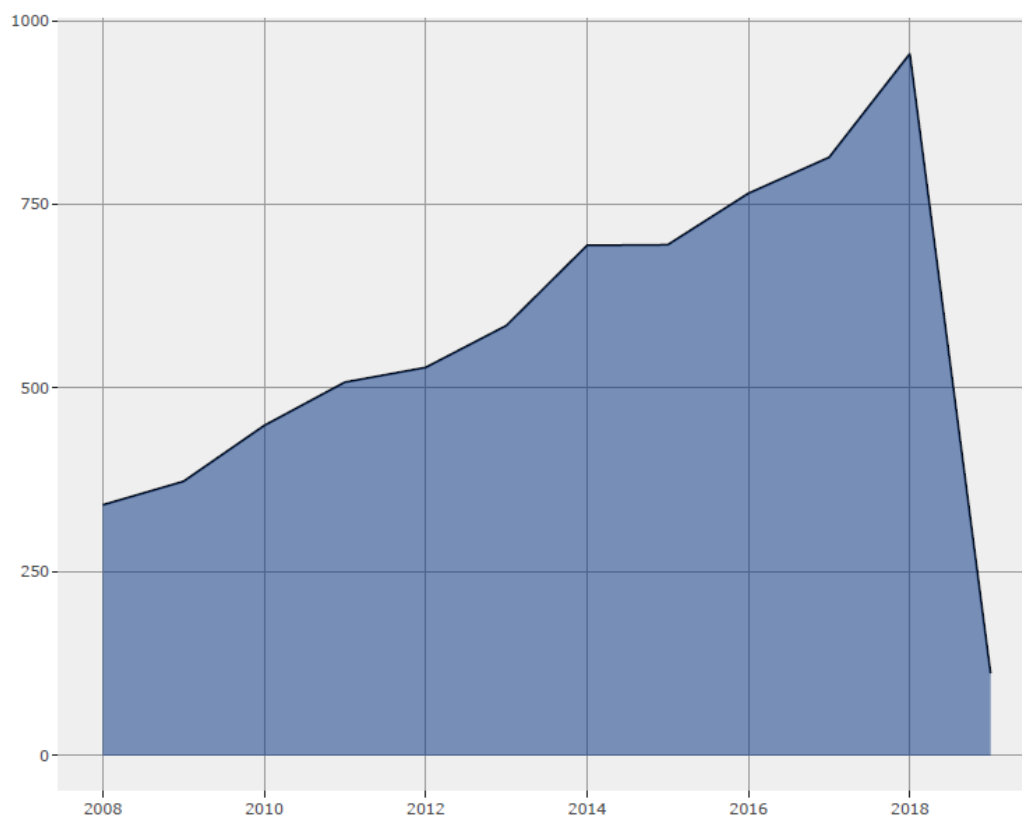


Figura 1. Producción científica anual sobre rendimiento académico en la Educación Superior.

En la Tabla 1 se presenta la producción científica sobre el rendimiento académico en la educación superior según el país. Los países más productivos en esta temática han sido los Estados Unidos de América (4096 publicaciones), Reino Unido (818 publicaciones), España (740 publicaciones), Australia (681 publicaciones) y Canadá (465 publicaciones), seguidos de Turquía (463 publicaciones), Irán (378 publicaciones), Malasia (325 publicaciones), China (303 publicaciones) y Alemania (302 publicaciones). Los países más citados han sido los Estados Unidos de América, Reino Unido, Australia, Canadá y España.

Tabla 1.

Producción científica por país sobre el rendimiento académico en la Educación Superior (años 2008-2019).

Estados Unidos	4096
Reino Unido	818
España	740
Australia	681
Canadá	465
Turquía	463
Irán	378
Malasia	325
China	303
Alemania	302
Países Bajos	288
Sudáfrica	282
Taiwán	279
Italia	215
Brasil	198
Corea del Sur	190
Francia	178
India	170
Arabia Saudí	168
Suecia	157

Nota. Los datos reflejan producción en artículos y revisiones

Las revistas más relevantes que han incluido publicaciones sobre esta temática han sido las siguientes: Teachers College Record, Economics of Education Review, Studies in Higher Education, PlosOne y BMC Medical Education.

Discusión/Conclusiones

El objetivo del presente trabajo era ofrecer un análisis bibliométrico sobre el rendimiento académico en la Educación Superior en los últimos diez años. El análisis de la productividad científica puede resultar complejo; sin embargo, es necesario y

beneficioso para conocer la evolución de la disciplina, y para aportar datos relevantes que puedan ayudar a implementar mejores en el sistema educativo.

Según los resultados obtenidos en el presente estudio, se puede confirmar un creciente interés en el estudio del rendimiento académico en la educación superior por parte de la comunidad científica. Este interés se ha expresado en un aumento progresivo de la producción de artículos y revisiones sobre esta temática en la última década. Por otro lado, cabe mencionar que son varios los organismos nacionales e internacionales centrados en conocer el avance de las instituciones de educación superior (ver Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016; International Alliance of Universities Division, 2018), lo que consideramos un pilar básico para el crecimiento de los países.

Sin embargo, según los resultados obtenidos en el análisis bibliométrico por país de publicación, se ha observado una falta de homogeneidad en la producción, habiendo una gran diferencia de productividad entre el país a la cabeza de la lista (Estados Unidos) y el resto de países. Por otro lado, son aún muchos países que no han entrado en la lista de producción por país, lo cual significa que no han aportado ninguna publicación sobre esta temática.

Por último, destacar que las revistas más relevantes se encuentran indexadas en el *Journal Citation Report*, lo que se puede identificar como un indicador de calidad de estas revistas y, por tanto, de sus publicaciones.

El presente estudio ha sido el primero en ofrecer información detallada sobre la producción científica en la Educación Superior en la última década. Sin embargo, su principal limitación se encuentra en el rango de años seleccionado, ya que impide conocer cómo ha sido la producción en años anteriores a 2008.

Este trabajo permite fijar un punto de partida para investigaciones futuras que podrían focalizarse en otras variables relevantes que afectan al rendimiento académico en la Educación Superior. Así, proponemos la realización de estudios bibliométricos actualizados centrados en diferentes variables que afecten al rendimiento académico en la educación superior (e.g. hábitos de vida).

Referencias

- Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C., Guillén-Riquelme, A. y Quevedo-Blasco, R. (2015). Productividad y eficiencia en investigación por comunidades autónomas españolas según la financiación (2012). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 6 (1), 1-10. doi:10.1016/S2171-2069(15)70001-3
- Buela-Casal, G., Guillén-Riquelme, A., Ramiro-Sánchez, T. y Quevedo-Blasco, R. (2017). Ranking de investigación de las universidades públicas españolas. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 8 (1), 21-35. doi:10.23923/j.rips.2017.08.003
- Carneiro-Barrera, A., Ruiz-Herrera, N. y Díaz-Román, A. (2019). Tesis doctorales en Psicología tras la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Investigación en Educación*, 17(1), 32-43.
- González, R., Franco, V., Souto-Gestal, A. y González, L. (2017). ¿Media la orientación de las metas académicas el estrés en estudiantes universitarios? *Revista de Investigación en Educación*, 15 (2), 109-121.
- International Alliance of Universities Division (2018). *International Handbook of Universities*. Tortola: UNESCO Information Centre on Higher Education.
- Leiden Ranking (2015). CWTS Leiden Ranking 2015. Recuperado de <http://www.leidenranking.com/ranking/2015>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2015-2016*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Schneider, M., y Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565. doi:10.1037/bul0000098
- Quevedo-Blasco, R. y Buela-Casal, G. (2017). Influence of the implementation of the European Higher Education Area on Engineering and Architecture university teachers. *Revista DYNA*, 92 (3), 333-338.
- R Core Team (2013). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Recuperado de: <http://www.R-project.org/>

Shangai Jiao Tong University (2015). Academic Ranking of World Universities 2015

[ARWU 2015]. Recuperado de:

<http://www.shanghairanking.com/es/ARWU2015.html>

Times Higher Education (2016). Times Higher Education's 2015-2016 World

University Rankings. Recuperado de:

<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/worldranking#!/page/0/length/25>

Velasco, J., Vilariño, M., Amado, B. G. y Fariña, F. (2014). Análisis bibliométrico de la investigación española en Psicología desde una perspectiva de género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5 (2), 105-118.

VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y MOTIVACIONALES IMPLICADAS EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Marta Badenes-Sastre, Noelia Ruiz-Herrera, Almudena Carneiro-Barrera y
Amparo Díaz-Román
Universidad de Granada

Resumen

Introducción: El rendimiento académico en la Educación Superior es objeto de numerosas investigaciones, pues pese a que la oferta formativa en la Educación Superior es considerable y cada vez hay más estudiantes universitarios, el número posterior de egresados por titulación académica en cada promoción no se corresponde con el número inicial de matriculaciones en cada una. Por ello, el presente estudio pretendía analizar la relación entre el rendimiento académico en la Educación Superior y diferentes variables sociodemográficas y motivaciones de los estudiantes. **Método:** Se evaluaron, en una muestra de estudiantes del tercer curso del Grado en Psicología, variables sociodemográficas (sexo, edad, nivel socioeconómico y educativo de los progenitores), motivacionales (intrínseca, extrínseca y total) y rendimiento académico (calificaciones cuatrimestre anterior y nota media del expediente académico), mediante medidas de autoinforme. Se analizó la relación entre las variables motivacionales y el rendimiento académico de los estudiantes, pero controlando el posible efecto moderador de las variables sociodemográficas. **Resultados:** No se encontró relación significativa entre las variables sociodemográficas y motivacionales con el rendimiento académico de los estudiantes. **Conclusión:** Discrepancia de los resultados con estudios previos. Sería conveniente ampliar la muestra y tener en cuenta el curso académico de los estudiantes como posible variable influyente.

Palabras clave: rendimiento académico, motivación, variables sociodemográficas, Educación Superior

Abstract

Introduction: Academic performance in Higher Education is the subject of numerous investigations because although the offer of training in Higher Education is considerable

and there are more and more university students, the subsequent number of graduates by academic degree in each promotion does not correspond to the initial number of enrolments in each one. Therefore, the present study sought to analyse the relationship between academic performance in Higher Education and different sociodemographic variables and student motivations. **Methods:** Sociodemographic variables (sex, age, parents' socioeconomic and educational level), motivational variables (intrinsic, extrinsic and total) and academic performance (previous four-month grades and average grade of the academic record) were evaluated in a sample of students in the third year of the degree in Psychology, by means of self-report measures. The relationship between motivational variables and students' academic performance was analyzed, but the possible moderating effect of sociodemographic variables was controlled. **Results:** No significant relationship was found between the sociodemographic and motivational variables with the academic performance of the students. **Conclusions:** Discrepancy of the results with previous studies. It would be convenient to enlarge the sample and take into account the academic course of the students as a possible influential variable.

Keywords: Academic performance, motivation, sociodemographic factors, Higher Education

Introducción

Las altas tasas de abandono de estudios universitarios se han convertido en un grave problema en la Educación Superior, siendo esencial el estudio de las variables que hacen que los estudiantes no se adapten a la universidad (Tuero, Cervero, Esteban y Bernardo, 2018). El rendimiento académico es un factor influyente en la toma de decisión de permanencia o abandono de los estudios matriculados (Montmarquette, Mahserededian y Houle, 2001) e indica en qué medida se han alcanzado los objetivos fijados en los programas oficiales de estudio (Caso- Niebla y Hernández, 2007).

Numerosos estudios coinciden en la naturaleza multicausal del rendimiento académico (Contreras, Caballero, Palacio y Pérez, 2008). A pesar de tener buena capacidad intelectual y aptitudes, es posible no tener un rendimiento académico adecuado (Jiménez, 2000). Por ello, en la actualidad han aumentado el número de investigaciones científicas que analizan los factores que pueden estar relacionados con

el rendimiento académico con el fin de prevenir el fracaso y abandono de los estudios (Mega, Ronconi y De Benni, 2014).

Diversos estudios señalan la motivación de los estudiantes como un elemento fundamental en la comprensión del rendimiento académico en la Educación Superior (Ramírez, 2005; Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003). Por tanto, el objetivo del presente estudio es analizar la relación entre el rendimiento académico en la Educación Superior y variables sociodemográficas y motivacionales de los estudiantes.

Método

Participantes

La muestra estuvo formada por 28 alumnos de tercer curso del grado en Psicología de la Universidad de Granada con edades comprendidas entre los 20 y 28 años.

Instrumentos

- Consentimiento informado. Documento elaborado *ad hoc* con el fin de garantizar la voluntariedad de los participantes en formar parte de la investigación una vez han comprendido la información proporcionada sobre los objetivos del estudio.
- Cuestionario sociodemográfico. Documento elaborado *ad hoc* con el objetivo de recabar información sobre el sexo, edad, nivel socioeconómico y nivel educativo de los progenitores.
- Cuestionario sobre el rendimiento académico. Documento elaborado *ad hoc* con la finalidad de conocer las notas de las asignaturas cursadas en el cuatrimestre anterior y la nota media del expediente académico.
- Cuestionario sobre la Motivación y el Uso de Técnicas de Estudio para mejorar el Rendimiento Académico. Diseñado y validado por Jiménez-Reyes, Molina y Lara (2019). Consta de 21 ítems que evalúan la motivación intrínseca, extrínseca, total y hábitos de estudio. Las respuestas son tipo Likert (1: nunca; 2: a veces; 3: casi siempre; 4: siempre). El rango de puntuaciones oscila entre 7-28 puntos para motivación intrínseca, extrínseca y hábitos de estudio. En motivación total el rango se encuentra entre 14-56 puntos. La fiabilidad de los ítems en cada variable muestra un alfa de Cronbach de 0,7 para motivación y de 0,8 para hábitos de estudio.

Procedimiento

La participación fue voluntaria y anónima. Todos los participantes fueron firmaron un consentimiento informado y posteriormente, cumplieron los cuestionarios en formato lápiz y papel.

Análisis de datos

Para analizar los datos utilizamos el software estadístico *Rstudio 5.2.5*. (R Core Team, 2018). Realizamos un análisis de la varianza (ANOVA) para conocer la relación entre motivación, hábitos de estudio y rendimiento académico con variables sociodemográficas. Por otro lado, realizamos correlaciones con un intervalo de confianza de 95% para conocer la relación entre (a) motivación (intrínseca, extrínseca y total) y rendimiento académico (nota media cuatrimestre ponderada y nota media actual expediente), (b) motivación y hábitos de estudio y (c) rendimiento académico y hábitos de estudio.

Resultados

En los resultados se observa que el 14% de la muestra eran hombres y el 18% de los participantes trabajaban. El 11% tenían un nivel socioeconómico bajo, un 89% medio y ninguno indicó un nivel socioeconómico alto. En cuanto al nivel educativo de las madres, 32% no tenían estudios, 36% estudios secundarios y 32% estudios superiores. El nivel educativo de los padres fue 43% sin estudios, 25% con estudios secundarios y 32% con estudios superiores.

Los estadísticos descriptivos obtenidos se pueden observar en la Tabla 1.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos.

	Media (M)	Desviación Típica (DT)
Edad	21,96	2,05
Cuatrimestre ponderada	6,04	1,86
Expediente académico	7,28	0,71
Motivación intrínseca	21,07	3,17

Motivación extrínseca	18,54	3,32
Motivación total	39,61	5,81
Hábitos de estudio	21,36	2,77

No se hallaron resultados significativos respecto al nivel socioeducativo de los padres (Tablas 2 y 3 respectivamente). No se pudieron obtener datos del resto de variables sociodemográficas debido a la desigualdad distribución entre los grupos.

Tabla 2

Influencia del nivel educativo de la madre y motivación, hábitos de estudio y rendimiento académico.

	<i>F</i>	<i>p</i>
Cuatrimestre ponderada	0,301	0,743
Expediente académico	0,138	0,872
Motivación intrínseca	0,127	0,881
Motivación extrínseca	0,189	0,829
Motivación total	0,01	0,990
Hábitos de estudio	0,246	0,784

Nota: *F*=*F* de Snedecor; *p*= valor significativo (< 0,05).

Tabla 3

Influencia del nivel educativo del padre y motivación, hábitos de estudio y rendimiento académico

	<i>F</i>	<i>p</i>
Cuatrimestre ponderada	0,624	0,544
Expediente académico	0,783	0,468
Motivación intrínseca	1,538	0,235
Motivación extrínseca	2,59	0,095
Motivación total	2,428	0,109
Hábitos de estudio	0,073	0,929

Nota: *F*=*F* de Snedecor; *p*= valor significativo (< 0,05)

Por otro lado, la motivación no correlacionó significativamente con el rendimiento académico y los hábitos de estudio (tabla 4 y 5). Del mismo modo, no se halló correlación significativa entre hábitos de estudio y rendimiento académico (tablas 6 y 7).

Tabla 4

Relación entre motivación y rendimiento académico (media ponderada cuatrimestre).

	<i>r</i>	<i>p</i>
Motivación intrínseca	-0,179	0,373
Motivación extrínseca	0,063	0,756
Motivación total	0,065	0,749

Nota: r=correlación de Pearson; p= valor significativo (< 0,05)

Tabla 5

Relación entre motivación y rendimiento académico (media expediente académico).

	<i>r</i>	<i>p</i>
Motivación intrínseca	0,189	0,337
Motivación extrínseca	0,327	0,090
Motivación total	0,289	0,136

Nota: r=correlación de Pearson; p= valor significativo (< 0,05)

Tabla 6

Relación entre motivación y hábitos de estudio.

	<i>r</i>	<i>p</i>
Motivación intrínseca	0,368	0,054
Motivación extrínseca	0,297	0,124
Motivación total	0,370	0,052

Nota: r=correlación de Pearson; p= valor significativo (< 0,05)

Tabla 7

Relación entre hábitos de estudio y rendimiento académico.

	<i>r</i>	<i>p</i>
Media cuatrimestre ponderada	0,258	0,194
Media expediente académico	0,333	0,083

Nota: *r*=correlación de Pearson; *p*= valor significativo (< 0,05)

Conclusiones

Los resultados presentados discrepan de estudios previos en los que señalan la importancia de la motivación en los estudiantes de la Educación Superior debido a su influencia significativa en el rendimiento académico (Ramírez, 2005; Rinaudo et al., 2003). Esto puede ser debido al pequeño tamaño muestral, lo cual es conveniente tener en cuenta para futuras investigaciones.

Por su parte, Bethencourt, Cabrera, Hernández, Álvarez y González (2008) encontraron en su estudio que la permanencia en la universidad está prácticamente asegurada cuando los estudiantes se matriculan con ganas y motivación. Esto puede darse en alumnos de primer curso de grado pero quizás la motivación no esté influyendo del mismo modo en estudiantes de cursos más avanzados, ya que estos estarían más adaptados ya al ambiente universitario y tendrían adquiridos ciertos hábitos, cobrando más peso otro tipo de variables.

Referencias

- Bethencourt, J.T., Cabrera, L., Hernández, J.A., Álvarez, P. y González, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(3), 603-22.
- Caso-Niebla, J. y Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico en adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501.
- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J. y Pérez, A.M. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 22, 110-35.
- Goldenhersh, H., Coria, A. y Saino, M. (2011). Deserción estudiantil: desafíos de la universidad pública en un horizonte de exclusión. *Revista Argentina de Educación Superior*, 3(3), 96-120.

- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21-48.
- Jiménez-Reyes, A., Molina, L. y Lara, M. (2019). Asociación entre motivación y hábitos de estudio en educación superior. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 50-62.
- Mega, C., Ronconi, L. y De Beni, R. (2014). What makes a good Student? How emotions, self-regulated learning and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121.
- Montmarquette, C., Mahseredijan, S. y Houle, R. (2001). The determinants of university dropouts: a bivariate probability model with sample selection. *Economics of Education Review*, 20, 475-484.
- R Core Team (2018). *R: A language and environment for statistical computing* (Versión 3.5.2) [Software de computación]. Viena, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Recuperado de <https://www.R-project.org/>
- Ramírez, M. (2005). Incremento de motivación de logro por medio de modelamiento en video en niños que practican futbol [Tesis Maestría]. Recuperada de catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/moor/ramirez_m_mc/capitulo1.pdf
- Rinaudo, M., De la Barrera, M. y Donolo, D. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 9(22), 1-19.
- Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M. y Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XX1*, 21(2), 131-54.

EVALUACIÓN DE FACTORES CONDUCTUALES ASOCIADOS AL BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Almudena Carneiro-Barrera, Amparo Díaz-Román, Noelia Ruiz-Herrera y Marta Badenes-Sastre

Universidad de Granada

Resumen

Introducción: Investigaciones previas han mostrado que ciertos factores conductuales como el sedentarismo, la alimentación no saludable y una baja calidad de sueño están relacionadas con el rendimiento académico. **Objetivos:** El objetivo de este trabajo fue evaluar y analizar la relación existente entre las conductas de ejercicio físico, alimentación e higiene del sueño y el rendimiento académico en la educación superior. **Métodos:** Se aplicaron cuestionarios sobre hábitos alimenticios, práctica de ejercicio físico, higiene del sueño y rendimiento académico a 56 alumnos del Grado en Psicología de la Universidad de Granada (edades entre 19-22 años). Se realizaron análisis descriptivos y correlacionales entre las variables estudiadas. **Resultados:** Se encontraron relaciones positivas significativas entre el rendimiento académico y la práctica de ejercicio físico, hábitos alimenticios y conductas de higiene de sueño. El bajo rendimiento de los estudiantes se relacionó con el sedentarismo, la alimentación no saludable y una baja calidad de sueño. **Conclusiones:** El bajo rendimiento académico está estrechamente relacionado con las conductas no saludables de los estudiantes de educación superior. Por tanto, resulta necesaria la promoción de hábitos saludables y prevención de conductas de riesgo dicho ámbito.

Palabras clave: hábitos no saludables, alimentación, ejercicio físico, higiene del sueño, rendimiento académico.

Abstract

Background: Previous studies have shown that certain behavioural factors such as sedentariness, unhealthy eating and low sleep quality are related to academic performance. **Objectives:** The objective of this study was to evaluate and analyse the relationship of physical exercise, nutrition and sleep hygiene with academic

performance in higher education. **Methods:** Different questionnaires on eating habits, practice of physical exercise, sleep hygiene and academic performance were applied to 56 students of the Psychology Degree of the University of Granada (ages between 19-22 years). Descriptive and correlational analyses of the variables studied were carried out. **Results:** Significant positive relationships were found between academic performance and practice of physical exercise, eating habits and sleep hygiene behaviours. A low performance was related to sedentariness, unhealthy eating and a low sleep quality. **Conclusions:** A low academic performance of university students is closely related to unhealthy behaviours. Therefore, the promotion of healthy habits and the prevention of risky behaviours result necessary.

Keywords: Unhealthy habits, diet, physical exercise, sleep hygiene, academic performance.

Introducción

El rendimiento académico de los estudiantes en la educación superior está mediado por múltiples y diferentes factores. De esta manera, estudios previos afirman que algunos hábitos de vida de los estudiantes, tales como el sueño, la alimentación y la práctica de ejercicio físico, se relacionan con los resultados académicos.

Con respecto al sueño, la bibliografía científica disponible muestra que la calidad de éste está relacionada con el rendimiento académico de adolescentes y universitarios (Machado-Duque, Echeverri y Machado-Alba, 2015; Piro, Miho, Azzez y Abdulah, 2018; Quevedo-Blasco y Quevedo-Blasco, 2011; Ulen, 2018). De manera directa, el sueño se relaciona con la consolidación de la memoria y otros procesos cognitivos (Quevedo-Blasco y Quevedo-Blasco, 2011; Ulen, 2018). De manera indirecta, el sueño se relaciona con los hábitos de vida (nutrición, ejercicio, consumo de alcohol/tabaco/cafeína) y éstos, a su vez, con el rendimiento académico (Arrieta-Reales y Arnedo-Franco, en prensa; Ulen, 2018). Es importante señalar que estudios recientes han encontrado que hasta un 52,2% de estudiantes adolescentes y universitarios padecen de problemas de sueño (Khassawneh, Alkhatib, Ibnian y Khader, 2018; Piro, et al., 2018).

Atendiendo a otros hábitos de vida que pueden afectar al rendimiento académico, una dieta pobre, sedentarismo y consumo de alcohol/tabaco/cafeína, además

de ser prevalente en población universitaria, afectan al rendimiento académico de manera que, a menor actividad física y dieta saludable, peores resultados académicos (Arrieta-Reales y Arnedo-Franco, en prensa; Ulen, 2018).

De acuerdo a todo lo anterior, el objetivo principal de este estudio es evaluar y analizar la relación existente entre las conductas de ejercicio físico, alimentación e higiene del sueño y el rendimiento académico en la educación superior (estudiantes universitarios).

Métodos

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 56 estudiantes de 2º y 3º curso del grado en Psicología de la Universidad de Granada (45 mujeres, 80,4% y 11 hombres, 19,6%), con edades comprendidas entre los 19 y 29 años ($M = 21,04$, $DT = 2,07$).

Materiales

Para la realización del estudio, se aplicaron y analizaron los siguientes instrumentos:

-Entrevista clínica y sociodemográfica autoaplicada: Se diseñó y aplicó un cuestionario inicial dónde se recogían datos descriptivos generales (edad, sexo) y enfermedades/trastornos pasados/actuales físicos/psicológicos.

-Índice de higiene del sueño (IHS) (Sleep Hygiene Index, SHI) de Mastin, Bryson y Corwin (2006). Este cuestionario consta de 13 ítems con escalas tipo Likert (0 = nunca, 4 = siempre o casi siempre), acerca de prácticas de higiene de sueño. Proporciona una puntuación total entre 0 y 52, de manera que a mayor puntuación, menor higiene del sueño.

-Hábitos de vida saludables (HVS), de Carneiro-Barrera, Valdés-Díaz y Rodríguez-Testal (2018). Este cuestionario está compuesto por 10 preguntas que valoran dos factores: alimentación-consumo de alcohol/tabaco/caféina y descanso-ejercicio. Las respuestas varían desde horas por día/semana hasta porciones o unidades por día/semana. Éstas fueron recodificadas desde 0 (no saludable) a 3 (saludable) atendiendo a las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud.

-Rendimiento académico. Los participantes respondieron a las preguntas sobre el nº de asignaturas cursadas en el último cuatrimestre, y el nº de aprobadas y suspensas de las cursadas. Además, debían proporcionar las calificaciones obtenidas en las aprobadas y la nota media global. Se calculó una media ponderada de las asignaturas aprobadas teniendo en cuenta el nº de asignaturas cursadas y suspensas.

Procedimiento

Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando aquellos estudiantes de 2º y 3º curso del grado en Psicología de la Universidad de Granada.

La recolección de datos se realizó de manera transversal con formato autoaplicado de lápiz y papel. Los criterios de inclusión fueron: firma del consentimiento informado y que no presentar trastorno físico/mental que impidiera completar los cuestionarios. Se les entregó un cuadernillo con los cuestionarios y los completaron en un tiempo de 20-25 minutos.

Análisis estadísticos

En primer lugar, se realizaron análisis estadísticos descriptivos y de frecuencia. Seguidamente, se calcularon coeficientes de correlación de Pearson entre todas las variables incluidas en el estudio.

Resultados

Estadísticos descriptivos y frecuencias

Como se observa en Tabla 1, los participantes del estudio presentaron una higiene de sueño media/alta y unos hábitos de vida saludables, con mejores puntuaciones en hábitos de descanso-ejercicio. La nota media académica ponderada de los estudiantes fue adecuada y el porcentaje de asignaturas aprobadas del total de asignaturas cursadas fue bastante alto (90%).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de las variables incluidas en el estudio.

Variables del estudio	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	Mínimo	Máximo
1. Edad	56	21,04	2,07	19	29,00
2. Índice de Higiene de Sueño	56	22,89	6,15	10	36,00
3. Hábitos de vida total	56	19,55	3,22	13	28,00
3.1. Alimentación-consumo alcohol/tabaco/cafeína	56	1,78	,39	1	2,71
3.2. Sueño/ejercicio	56	2,37	,51	1	3,00
3.3. Índice de masa corporal	56	22,40	2,86	18,38	34,78
4. Nota media académica ponderada	55	6,49	1,49	3,16	9,08
5. N° de asignaturas cursadas en el último cuatrimestre	56	5,24	0,77	2	7
6. N° de aprobadas	56	4,67	0,98	2	7
7. N° de suspensas	56	0,53	0,84	0	3

*Nota: M: media de la variable; DT: desviación típica***Rendimiento académico e higiene de sueño**

Tal y como se observa en Tabla 2, se encontraron altas correlaciones entre las variables de nota media académica ponderada, n° de asignaturas aprobadas y suspensas e índice de higiene del sueño. Los estudiantes que tenían mejor higiene del sueño obtuvieron mayor nota media, mayor n° de asignaturas aprobadas y menor número de suspensas.

Tabla 2

Correlaciones entre el rendimiento académico y el índice de higiene de sueño.

	Media académica ponderada	N° de aprobadas	N° de suspensas	Índice de higiene del sueño
N° de aprobadas	0,501**			

Nº de suspensas	-0,812**	-0,643**	
Índice de higiene del sueño	-0,341*	-0,281*	0,455**

Rendimiento académico y hábitos de vida

En cuanto a la relación entre el rendimiento académico y los hábitos de vida, se encontraron altas correlaciones entre las variables de nota media académica ponderada, nº de asignaturas suspensas, hábitos de vida total, alimentación-consumo y descanso-ejercicio. De esta manera, los estudiantes que tenían hábitos de vida más saludables, sobre todo en términos de alimentación y consumo de alcohol/tabaco/cafeína, obtuvieron mayor nota media y menor número de suspensas (ver Tabla 3).

Tabla 3

Correlaciones entre el rendimiento académico y los hábitos de vida

	Media académica ponderada	Nº de aprobadas	Nº de suspensas	Hábitos de vida total	Alimentación- consumo
Nº de aprobadas	0,501**				
Nº de suspensas	-0,812**	-0,643**			
Hábitos de vida total	0,499**	0,196	-0,362**		
Alimentación-consumo	0,474**	0,216	-0,368**	0,936**	
Descanso-ejercicio	0,343**	0,072	-0,199	0,699**	0,402**

Nota: * $p < ,05$; ** $p < ,01$

Discusión/Conclusiones

El objetivo de este estudio fue evaluar los hábitos de vida de los estudiantes universitarios y la relación de éstos con el rendimiento académico.

De este modo, y en concordancia con estudios previos, el rendimiento académico de los estudiantes se relacionó con la higiene de sueño de éstos, de manera que aquellos estudiantes con mayor higiene de sueño obtuvieron mejores resultados académicos. Esto es congruente con el importante impacto del sueño tanto en la consolidación de la memoria como en otras funciones cognitivas tales como la atención

(Machado-Duque et al., 2015; Piro et al., 2018; Quevedo-Blasco y Quevedo-Blasco, 2011; Ulen, 2018).

Con respecto a la práctica de hábitos de vida saludables, éstos se relacionaron con un mejor rendimiento de los estudiantes. Esto es congruente con estudios previos en los que se encontró que aquellos estudiantes con dietas menos saludables y estilos de vida más sedentarios obtenían peores resultados académicos (Arrieta-Reales y Arnedo-Franco, en prensa; Ulen, 2018).

En cuanto a las implicaciones prácticas de los resultados, y puesto que la bibliografía científica indica prevalencia de hábitos de vida no saludables entre los estudiantes universitarios (Arrieta-Reales y Arnedo-Franco, en prensa; Ulen, 2018), resulta necesario el diseño e implementación de programas de promoción, prevención e intervención en hábitos de vida en estudiantes universitarios. Dichos programas deberían estar focalizados en los hábitos alimentarios, de consumo de alcohol/tabaco/cafeína, práctica de ejercicio físico y, sobre todo, en higiene de sueño.

Sin embargo, este estudio posee ciertas limitaciones como el reducido tamaño muestral y la utilización del método de muestreo no probabilístico por conveniencia. Investigaciones futuras deberían realizarse mediante muestreos probabilísticos y con mayor tamaño muestral. Además, sería conveniente evaluar el sueño de manera objetiva. Finalmente, se deberían de diseñar e implementar programas/intervenciones en hábitos de vida saludables en estudiantes universitarios y comprobar la eficacia de éstas. El rendimiento académico en la educación superior podría mejorar de manera importante si promocionando e interviniendo en los hábitos de vida que se relacionan con los resultados académicos de los estudiantes de éste ámbito.

Referencias

- Arrieta-Reales, N. y Arnedo-Franco, G. (en prensa). Sustancias inhibidoras de sueño, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de medicina y enfermería de universidades de la ciudad de Barranquilla, Colombia. *Educación Médica*. doi:10.1016/j.edumed.2018.10.009
- Carneiro-Barrera, A., Valdés-Díaz, M. y Rodríguez-Testal, J. F. (2018). Type D personality, lifestyle habits, and cardiovascular disease risk: A mediational model. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 23(1), 35-46.

- Khassawneh, B. Y., Alkhatib, L. L., Ibnian, A. M. y Khader, Y. S. (2018). The association of snoring and risk of obstructive sleep apnea with poor academic performance among university students. *Sleep and Breathing*, 22, 831–836. doi:10.1007/s11325-018-1665-z
- Machado-Duque, M. E., Echeverri, J. E. y Machado-Alba, J. E. (2015). Somnolencia diurna excesiva, mala calidad del sueño y bajo rendimiento académico en estudiantes de Medicina. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 44(3), 137-142.
- Mastin, D., Bryson J. y Corwin R. (2006). Assessment of sleep hygiene using the Sleep Hygiene Index. *Journal of Behavioral Medicine*, 29(3), 223-227.
- Piro, R. S., Miho, S. S., Azzez, S. S. y Abdulah, D. M. (2018). Prevalence of sleep disorders and their impact on academic performance in medical students/University of Duhok. *Sleep and Biological Rhythms*, 16, 125–132. doi:10.1007/s41105-017-0134-6
- Quevedo-Blasco, V. J. y Quevedo-Blasco, R. (2011). Influencia del grado de somnolencia, cantidad y calidad de sueño sobre el rendimiento académico en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11(1), 49-65.
- Ulen, K. (2018). Sleep habits among medical students and correlation between sleep quality and academic performance. *European Journal of Public Health*, 28(4), 358.

PROTOCOLO DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

**Amparo Díaz-Román, Almudena Carneiro-Barrera, Marta Badenes-Sastre y
Noelia Ruiz-Herrera**
Universidad de Granada

Resumen

Introducción: La importancia del rendimiento académico como indicador de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Superior justifica la aplicación de medidas de intervención para su mejora en los estudiantes universitarios. En este estudio se presenta un protocolo de intervención para el fomento del rendimiento académico en la Educación Superior a través del cambio en los hábitos de vida de los estudiantes. **Método:** Los estudiantes universitarios participantes, asignados aleatoriamente al grupo control y de intervención, serían evaluados pre y post intervención, atendiendo a las siguientes variables: calidad subjetiva y objetiva de sueño, higiene de sueño, práctica de actividad física, hábitos alimentarios, calidad de vida y rendimiento académico. También se tendrían en cuenta sus características sociodemográficas y motivacionales. **Resultados y Conclusiones:** La implementación de la intervención propuesta podría mejorar los hábitos de vida de los estudiantes universitarios, contribuyendo al aumento de su rendimiento académico en este nivel educativo. Además, los resultados de esta intervención podrían servir de referencia para el desarrollo de otras actuaciones con el mismo objetivo en niveles educativos inferiores.

Palabras clave: rendimiento académico, Educación Superior, protocolo de intervención, hábitos de vida.

Abstract

Background: The importance of academic performance as an indicator of teaching and learning quality justifies the application of intervention measures for its improvement in university students. In this study, we present an intervention protocol for the promotion of academic performance in Higher Education through the change in students' lifestyles.

Method: Participating university students, randomly assigned to the control and intervention groups, would be assessed pre and post intervention, taking into account the following variables: subjective and objective sleep quality, sleep hygiene, physical activity practice, eating habits, quality of life, and academic performance. Their socio-demographic and motivational characteristics would also be taken into account. **Results and Conclusions:** The implementation of the proposed intervention might improve university students' lifestyles, contributing to the increase of their academic performance at this educational level. Moreover, the results of this intervention might serve as a reference for the development of other actions with the same goal in lower educational levels.

Keywords: Academic performance, Higher Education, intervention protocol, lifestyle habits.

Introducción

La mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en la Educación Superior constituye uno de los objetivos de las políticas educativas a nivel nacional e internacional. La consecución de esta mejora requiere de una correcta evaluación de los elementos que más pueden incidir sobre ella y de una intervención lo más efectiva posible en estos. Siendo el rendimiento académico de los estudiantes uno de los elementos o indicadores de referencia para la evaluación de los resultados de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior, se justifica la necesidad de la aplicación de medidas de intervención que estén enfocadas al fomento de este rendimiento en los estudiantes universitarios.

En las universidades españolas se desarrollan periódicamente distintos proyectos de innovación docente dirigidos a la mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Por ejemplo, en la Universidad de Granada, situada en las primeras posiciones de los rankings nacionales (ej., Buela-Casal, Guillén-Riquelme, Ramiro-Sánchez y Quevedo-Blasco, 2017), se presentaron 167 proyectos de innovación docente en la Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente y Buenas Prácticas del Plan de Formación e Innovación Docente (Plan FIDO) 2016-2018 (Universidad de Granada, 2016). Analizando los objetivos principales de los proyectos concedidos (109), atendiendo a sus títulos, se observa que una gran parte de estos proyectos

(47,71%) estaban enfocados al uso o implementación de las TICs (tecnologías de la información y la comunicación) en la docencia, o a la orientación académica y profesional y/o mejora de la empleabilidad de los estudiantes (Universidad de Granada, 2017a, 2017b). En cambio, solo cuatro de los proyectos concedidos tenían como objeto principal de interés la salud o los hábitos de vida.

La salud y los hábitos de vida son factores que también pueden repercutir, directa e indirectamente, sobre el rendimiento académico de los estudiantes universitarios (ej., Heidari, Borjian, Ghodusi y Shirvani, 2017; Vaez y Laflamme, 2008). Por ejemplo, en relación a los hábitos de vida, la práctica de actividad física, una buena alimentación y una buena calidad de sueño son factores que se han relacionado con un mayor rendimiento académico (ej., Burns, Fu, Brusseau, Clements-Nolle y Yang, 2018; Piro, Miho, Azzez y Abdulah, 2018). Sin embargo, los estudios realizados sobre estos hábitos de vida en estudiantes universitarios han proporcionado resultados preocupantes al respecto.

Cancela y Ayán (2011) encontraron, en estudiantes de ciencias de la salud y la educación, que más del 60% mantenían bajos niveles de actividad física y en torno al 15% presentaban problemas de alimentación. También Arias-Palencia et al. (2015) y Sánchez y Aguilar (2015) observaron, respectivamente, bajos niveles de actividad física entre los estudiantes de diferentes titulaciones, con solo un 30% de ellos alcanzando los niveles mínimos recomendados para adultos, y numerosas conductas alimentarias no saludables. Por otro lado, es de destacar el estudio de Tuyani, Román, Olmedo y Amezcu (2015), en el que casi todos los estudiantes participantes eran de la Universidad de Granada y el 80,6% informaron de somnolencia diurna, el 57,7% de sueño insuficiente, el 56,6% de dificultades para conciliar el sueño, el 53,6% de despertares nocturnos, y en torno al 25% sufrían de insomnio.

En definitiva, llama la atención la falta de un mayor número de proyectos de innovación docente dirigidos al cambio de los hábitos de vida, especialmente en la Universidad de Granada, teniendo en cuenta tanto los datos anteriores sobre los hábitos que los estudiantes mantienen actualmente, como su incidencia sobre el rendimiento académico. Por consiguiente, el objetivo de este estudio es presentar un protocolo de intervención para la mejora del rendimiento académico en la Educación Superior a través del cambio en los hábitos de vida de los estudiantes universitarios.

Método

Participantes

Los destinatarios de la intervención serían estudiantes de la Universidad de Granada (19-30 años), cursando segundo o tercero del Grado en Psicología, sin condiciones médicas graves o trastornos psicológicos diagnosticados. Los participantes serían divididos aleatoriamente en dos grupos: intervención y control.

Variables y materiales

a) Variables sociodemográficas: edad, sexo, situación laboral, nivel socioeconómico y nivel educativo de los progenitores. Se evaluarían con un cuestionario elaborado *ad hoc*.

b) Variables motivacionales: motivación intrínseca y extrínseca. Se utilizaría el Cuestionario sobre la Motivación y el Uso de Técnicas de Estudio para mejorar el Rendimiento Académico de Jiménez-Reyes, Molina y Lara (2019).

c) Variables subjetivas de sueño: calidad de sueño, somnolencia diurna y pautas de higiene de sueño. Se evaluarían mediante el *Pittsburgh Sleep Quality Index*, la *Epworth Sleepiness Scale*, el *Sleep Hygiene Index* y un diario de sueño cumplimentado durante dos semanas.

d) Variables objetivas de sueño: tiempo en cama, período de sueño, tiempo total de sueño, latencia de sueño, eficiencia de sueño, tiempo despierto, fases 1, 2, 3 y 4 de sueño no REM (*rapid eye movement*), sueño de ondas lentas, sueño REM, latencia REM, y otros parámetros cardiorrespiratorios y corporales. Se evaluarían mediante registros polisomnográficos de una noche.

e) Variables relacionadas con la calidad y el estilo de vida: práctica de actividad física, hábitos alimentarios y calidad de vida. Se evaluarían mediante autoinformes y el *SF-12 Health Survey-2*.

f) Variables relacionadas con el rendimiento académico: número de asignaturas aprobadas, suspendidas y cursadas por semestre y calificaciones obtenidas, nota media ponderada en cada semestre ($\text{media} \times [\text{aprobadas/cursadas}]$), y nota media expediente académico. Se utilizaría un cuestionario *ad hoc*.

Procedimiento

El estudio comprendería las siguientes fases:

- 1) Selección de los participantes: contacto, comprobación criterios de inclusión/exclusión y firma de los consentimientos informados.
- 2) Evaluación pre-intervención (al finalizar el primer semestre del curso académico).
- 3) Fase experimental o de intervención (dos meses): sesiones semanales con los estudiantes del grupo de intervención, dirigidas al cambio en los hábitos de vida.
- 4) Evaluación post-intervención (al finalizar el segundo semestre del curso académico).
- 5) Análisis estadísticos de los resultados y extracción de conclusiones.
- 6) Publicación y difusión de las conclusiones obtenidas.

Resultados/Conclusiones

En general, con la intervención propuesta se espera conseguir: a) una mayor concienciación de los estudiantes universitarios sobre la importancia del sueño, la actividad física y la alimentación en el rendimiento académico, la salud física y psicológica y la calidad de vida; b) la mejora de la higiene de sueño y los hábitos de vida de los estudiantes; y c) el incremento de su rendimiento académico.

De obtenerse los resultados esperados, estos podrían servir como punto de partida para el desarrollo de otras actuaciones con el mismo objetivo que, en colaboración con organismos públicos o privados, estuviesen enfocadas tanto a los estudiantes universitarios como a otros estudiantes de niveles educativos inferiores. Por ejemplo, sería de especial interés la aplicación de esta intervención en estudiantes de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) o bachillerato, con objeto de que los estudiantes contasen ya con unos buenos hábitos de vida antes de su incorporación a la Educación Superior.

Referencias

Arias-Palencia, N. M., Solera-Martínez, M., Gracia-Marco, L., Silva, P., Martínez-Vizcaíno, V., Cañete-García, J. y Sánchez-López, M. (2015). Levels and patterns of objectively assessed physical activity and compliance with different

- public health guidelines in university students. *PLoS ONE*, 10, e0141977. doi:10.1371/journal.pone.0141977
- Buela-Casal, G., Guillén-Riquelme, A., Ramiro-Sánchez, T. y Quevedo-Blasco, R. (2017). Ranking de investigación de las universidades públicas españolas. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 8, 21–35. doi:10.23923/j.rips.2017.08.003
- Burns, R. D., Fu, Y., Brusseau, T. A., Clements-Nolle, K. y Yang, W. (2018). Relationships among physical activity, sleep duration, diet, and academic achievement in a sample of adolescents. *Preventive Medicine Reports*, 12, 71–74. doi:10.1016/j.pmedr.2018.08.014
- Cancela, J. M. y Ayán, C. (2011). Prevalencia y relación entre el nivel de actividad física y las actitudes alimenticias anómalas en estudiantes universitarias españolas de ciencias de la salud y la educación. *Revista Española de Salud Pública*, 85, 499–505.
- Heidari, M., Borjian, M., Ghodusi, M. y Shirvani, M. (2017). Relationship of lifestyle with academic achievement in nursing students. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 11(3), 1–3. doi:10.7860/JCDR/2017/24536.9501
- Jiménez-Reyes, A., Molina, L. y Lara, M. (2019). Asociación entre motivación y hábitos de estudio en educación superior. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 50–62.
- Piro, R. S., Miho, S. S., Azzez, S. S. y Abdulah, D. M. (2018). Prevalence of sleep disorders and their impact on academic performance in medical students/University of Duhok. *Sleep and Biological Rhythms*, 16, 125–132. doi:10.1007/s41105-017-0134-6
- Sánchez, V. y Aguilar, A. (2015). Hábitos alimentarios y conductas relacionadas con la salud en una población universitaria. *Nutrición Hospitalaria*, 31, 449–457. doi:10.3305/nh.2015.31.1.7412
- Tuyani, N., Román, M. R., Olmedo, R. y Amezcua, C. (2015). Prevalencia de los trastornos del sueño en universitarios. *Actualidad Médica*, 100(795), 66–70. doi:10.15568/am.2015.795.or01
- Universidad de Granada. (2016). *Programa de Innovación y Buenas Prácticas Docentes. Plan FIDO UGR 2016-2018*. Recuperado de

http://calidad.ugr.es/pages/secretariados/formacion_innovacion_evaluacion/formacion-e-innovacion/innovacion/convocatoriainnovacion20162018

Universidad de Granada. (2017a). *Resolución definitiva de 1 de febrero de 2017, de las solicitudes de Proyectos de Innovación Docente Básicos, Avanzados y Coordinados, dentro de la Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente y Buenas Prácticas del Plan FIDO UGR 2016-2018*. Recuperado de http://calidad.ugr.es/pages/secretariados/formacion_innovacion_evaluacion/formacion-e-innovacion/innovacion/resoluciondefinitivaavanzadosybasicos/!/download

Universidad de Granada. (2017b). *Resolución definitiva de 14 de septiembre de 2017, de las solicitudes de Proyectos de Innovación Docente Básicos II, dentro de la Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente y Buenas Prácticas del Plan FIDO UGR 2016-2018*. Recuperado de http://calidad.ugr.es/pages/secretariados/formacion_innovacion_evaluacion/formacion-e-innovacion/innovacion/docs/resolucionpidbasicosiidefinitiva/!/download

Vaez, M. y Laflamme, L. (2008). Experienced stress, psychological symptoms, self-rated health and academic achievement: A longitudinal study of Swedish university students. *Social Behavior and Personality*, 36, 183–196. doi:10.2224/sbp.2008.36.2.183

DAS ATIVIDADES EXPERIMENTAIS AO DESENVOLVIMENTO DE ATITUDES EM CIÊNCIAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Sónia Rodrigues*, Paula Farinho*, Tânia Almeida*, Filipa Pinto* e Eva Corrêa*

**CI-ISCE - Centro de Investigação do Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE)*

Resumo

A literacia científica no 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico permite aliar o desenvolvimento de competências científicas e sociais. Considerando as dificuldades dos participantes em estudo e a inexistência de atividades em ciências experimentais, delineou-se um plano de ação para melhorar as atitudes em ciências e a cidadania. Observámos e compreendemos a influência dessas atividades no aumento de competências sociais, permitindo avaliar a evolução de atitudes em ciências. Na base deste estudo está uma investigação sobre a própria prática, recorrendo a uma abordagem mista. Os instrumentos de recolha de dados foram: o diário de bordo, o registo fotográfico, o inquérito por questionário, os registos dos alunos, as evidências das atividades e o instrumento de caracterização do nível de desenvolvimento dos alunos em relação às atitudes em ciências. Realizaram-se seis atividades experimentais, cujo tema foi a *Eletricidade*. Concluiu-se que as atitudes em ciências foram evoluindo. A atitude interrogativa, a perseverança, o espírito de cooperação e a criatividade demonstraram um aumento significativo. Estas contribuíram para que os alunos partilhassem vivências e interagissem, promovendo o desenvolvimento significativo de atitudes e de competências sociais e científicas.

Palavras-chave: 1º Ciclo do Ensino Básico; Cidadania; Educação em Ciências; Formação Pessoal e Social.

Resumen

La alfabetización científica en el cuarto año de primaria permite el desarrollo de habilidades científicas y sociales. Considerando las dificultades de los participantes del estudio y la falta de actividades en ciencias experimentales, se describió un plan de acción para mejorar las actitudes científicas y la ciudadanía. La base de este estudio es una investigación de la práctica en sí, utilizando un enfoque mixto. Los instrumentos de recolección de datos fueron: el libro de registro, el registro fotográfico, la encuesta, los registros de los estudiantes, la evidencia de las actividades y el instrumento para caracterizar el nivel de desarrollo de los estudiantes en relación con las actitudes en la

ciencia. Se realizaron seis actividades experimentales, sobre el tema electricidad. Se concluyó que las actitudes en la ciencia estaban evolucionando. La actitud inquisitiva, la perseverancia, el clima de cooperación y la creatividad han demostrado un aumento significativo. Esto contribuyó a que los estudiantes compartieran experiencias e interactuaran, promoviendo el desarrollo significativo de actitudes y habilidades sociales y científicas.

Palabras clave: 1er ciclo de educación básica; Ciudadanía; Educación en ciencias; Formación personal y social.

Abstract

The scientific literacy in the 4th year of the 1st Cycle of Basic Education allows allying the development of scientific and social skills. Considering the difficulties of the study participants and the lack of activities in experimental sciences, a plan of action was outlined to improve attitudes in science and citizenship. We observed and understood the influence of these activities in the increase of social competences, evaluating the progression of attitudes in sciences. On the basis of this study is an investigation on the practice itself, using a mixed approach. Data collection instruments were the following: logbook, photographic record, questionnaire survey, student records, evidence of activities and the instrument for characterizing students' level of development in relation to attitudes in science. Six experimental activities were carried out, whose theme was Electricity. It was concluded that attitudes in science evolved. The interrogative attitude, the perseverance, the spirit of cooperation and the creativity demonstrated a significant increase. These contributed to the students sharing experiences and interacting, promoting the significant development of social and scientific attitudes and competences.

Keywords: 1st Cycle of Basic Education; Citizenship; Education in Sciences; Personal and Social Training,

Introdução

A presente investigação surge após identificação da inexistência de uma prática que incida sobre o desenvolvimento da autonomia e dos conhecimentos científicos aliado ao interesse de uma turma de 17 alunos, do 4º ano de escolaridade, no 1º Ciclo do Ensino Básico, em realizar atividades práticas experimentais.

A investigação sobre a própria prática, de carácter qualitativo, tornou-se uma opção adequada por permitir uma exploração, avaliação e reformulação da própria prática

constantes e baseadas na experimentação e adaptação desta às necessidades dos alunos (Ponte, 2002). Aliada a esta decisão, optou-se também pela inclusão de uma pedagogia participada, por se considerar uma possibilidade de desenvolver a capacidade de valorização das crianças, dos seus interesses e motivações de forma consciente e adequada e simultaneamente, desenvolver nas crianças a capacidade de participar autonomamente e de forma confiante em todo o seu processo de formação (Formosinho e Araújo 2014).

A necessidade que existe por um lado, de formar novos cientistas que deem continuidade ao desenvolvimento tecnológico e por outro, a existência cada vez menor de crianças com espírito crítico e capacidade para enfrentar a evoluída sociedade em que vivem justifica a afirmação de Millar (2002, citado por Pereira, 2012). Este reforça a importância da formação de cidadãos críticos, responsáveis e capazes de pensar sobre o que os rodeia o que é um ponto fulcral no desenvolvimento de um país pois, essa formação influenciará não só o indivíduo em si e a sua economia ou posição social, mas também a posição do país em que vive perante o Mundo.

O principal objetivo, consistiu em desenvolver bases de estruturação do pensamento científico que vai sendo aprofundado ao longo do tempo como tal, é necessário manter-se o rigor nos conceitos utilizados bem como nos processos desenvolvidos. A estruturação do pensamento da criança vai contribuir para a construção de uma atitude de pesquisa, observação e curiosidade por experimentar e descobrir cada vez mais (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

As atividades em ciências permitem à criança a exploração do mundo por elas próprias onde estas constroem as suas próprias teorias e fazem interpretações daquilo que veem, manuseiam, experimentam e descobrem determinados temas. De acordo com Reis (2008) Sem experiência não existe familiaridade com o conteúdo em questão, nem a consequente segurança que demarca a organização e a domínio para refletir sobre o assunto, isto é, o autor enfatiza a necessidade de a criança poder explorar e conhecer cada vez mais para que o seu entusiasmo seja gradualmente mais elevado e esta se sinta confiante ao poder partilhar os seus conhecimentos sobre determinado tema e envolver-se na discussão de resultados.

De acordo com Afonso (2008), a ciência permite desenvolver atitudes essenciais no processo de formação tais como: a atitude interrogativa; o respeito pela evidência; a reflexão crítica; a perseverança; o espírito de cooperação; a criatividade.

Método

A metodologia de investigação utilizada neste estudo baseia-se na investigação sobre a própria prática, de abordagem qualitativa. Participaram no estudo dezassete alunos, sendo dez crianças do sexo feminino e sete crianças do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos.

A questão de investigação definida consistiu em compreender:

- “Qual o contributo das atividades práticas/experimentais e das atitudes em ciências para a formação social de um grupo?

De acordo com esta questão definiram-se os seguintes objetivos:

- “Compreender a evolução das atitudes em ciências;”
- “Compreender a influência do trabalho prático/experimental na dinâmica do grupo.”

A investigação desenvolveu-se em cinco fases: identificação e formulação da problemática; revisão de literatura e definição do plano de ação; implementação das atividades; análise de dados e por último, conclusões.

Instrumentos de recolha de dados

A investigação requer uma pesquisa aprofundada que só é possível realizar através da presença no contexto. Graue e Walsh (2003) referem a importância da observação pois, é dessa observação inicial que se parte para a consideração de outros detalhes e se passa a implementar uma observação cada vez mais minuciosa. Nesta investigação, a observação foi participante. Foram utilizados outros métodos de recolha de dados para enriquecimento desta investigação tais como, o diário de bordo, registo fotográfico, os registos das crianças e o inquérito por questionário. Além destes, recorreu-se também à adaptação do Instrumento de Avaliação das Atitudes em Ciências definido por Afonso (2008). Este documento visa a atribuição de níveis de desenvolvimento face às atitudes: interrogativa; respeito pelas evidências; reflexão crítica; perseverança; espírito de cooperação e ainda, criatividade.

Análise de dados

Concluída a fase de recolha de dados e identificados os níveis de desenvolvimento das atitudes em ciências, aplicou-se um teste *T-student* para avaliar diferenças significativas entre as médias, com um grau de confiança de 95% ($P < 0,05$).

Resultados

Como forma de organizar os dados obtidos ao longo do desenvolvimento do plano de ação, foram extraídos os resultados quantitativos do desenvolvimento de atitudes em ciências e competências sociais (figura 1). Nos gráficos, letras minúsculas diferentes representam diferenças estatisticamente significativas das atitudes em ciência, entre as experiências efetuadas.

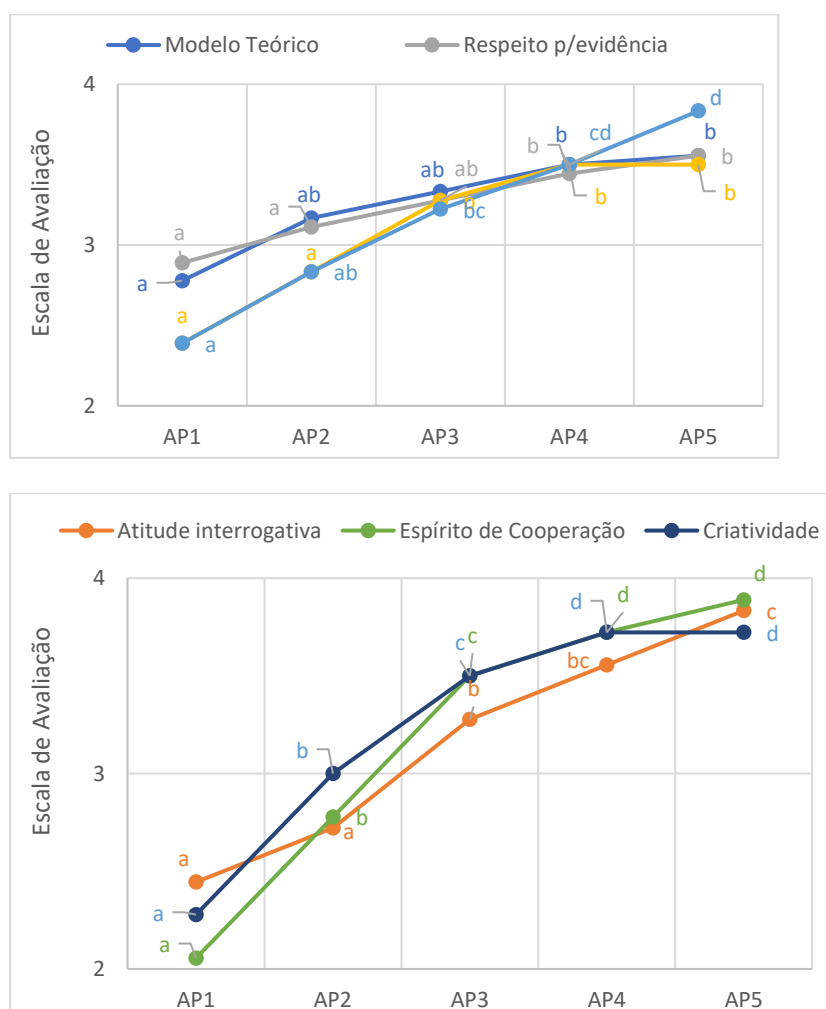


Figura 1. Variação da média da respetiva Atitude em Ciências, em função da atividade prática (AP) desenvolvida

Através da análise dos gráficos pode-se verificar que todas as atitudes em ciências, avaliadas, foram evoluindo ao longo das atividades propostas. Contudo para as atitudes, *modelo teórico, respeito pela evidência e reflexão crítica*, esta evolução foi menos significativa estatisticamente, não se verificando diferenças entre AP3, AP4 e AP5. Este facto pode estar relacionado com a necessidade de disponibilizar mais tempo de trabalho para o grupo de modo a que se pudesse desafiar os alunos a aprofundar mais os conhecimentos e fundamentá-los teoricamente pois, este método de trabalho em sala representa algo novo, ao qual os alunos não estavam habituados e como tal, é um processo que requer mais tempo de trabalho (Afonso, 2008).

Conclusões

Considerando os dados recolhidos através do período de observação bem como, das repostas obtidas aquando da realização de um inquérito por questionário (pré-teste) que antecedeu a execução do plano de ação, foi possível constatar que os conhecimentos em ciências eram bastante vagos. Os alunos apresentaram dificuldades em explicar as fontes de energia bem como, o processo pelo qual a energia passa até chegar ao consumidor. Foram também identificados alguns receios de 3 alunos tais como, sofrer um choque ou existir um curto circuito apenas por tocar em cabos ou lâmpadas, mesmo estes não estando ligados a nenhuma fonte de energia, o que demonstra a pertinência do tema em que os alunos apresentavam lacunas nos conhecimentos básicos sobre este. Posteriormente foi iniciado o desenvolvimento do plano de ação e apenas nesta fase os alunos evoluíram significativamente, isto é, ao manusearem os materiais puderam constatar que as suas ideias prévias estavam parcialmente erradas o que representava um entrave ao desenvolvimento de competências (Silva et al., 2016).

Foi notório o interesse dos alunos em querer saber mais e melhor, recorrendo muitas vezes à opinião e auxílio de outros grupos de trabalho o que é evidenciado pelo nível de desenvolvimento relativamente à perseverança, espírito de cooperação, atitude interrogativa bem como, a criatividade que foi surgindo ao trabalharem em grupo e partilharem ideias. Exemplo desta evolução são as atividades onde os alunos tiveram liberdade de optar pela construção de circuitos que melhor se adequasse à apresentação dos livros do PNL bem como, a construção do jogo em matemática que foi totalmente pensado e criado por estes.

Após o término do plano de ação analisara-se as respostas obtidas no inquérito por questionário (pós-teste), onde os alunos demonstraram o desenvolvimento de competências ao nível da identificação de circuitos diversos; identificação de materiais bons e maus condutores de energia; capacidade para identificar os riscos no manuseamento de equipamentos elétricos bem como formas de prevenir danos e ainda, criatividade nas suas construções. O acompanhamento feito ao grupo permitiu verificar a mudança de comportamento dos alunos no que se refere à discussão de ideias entre si e à capacidade de solicitar apoio aos colegas sem que isso representasse uma dificuldade logo, assume-se também uma melhoria ao nível social. De acordo com Johnston (1996, citado por Afonso, 2008) as atividades práticas contribuem para a formação social dos alunos permitindo a exploração, experimentação e descoberta de novas aprendizagens ao nível intelectual e social. As aprendizagens desenvolvidas ao longo do plano de ação interferem diretamente na formação social dos alunos tornando-os aptos a aplicá-las noutras áreas e momentos da sua vida como indivíduos responsáveis e capazes de refletir e tomar decisões sobre assuntos variados.

Referências

- Afonso, M. (2008). *A educação científica no 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Porto Editora.
- Formosinho, J. e Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, nº1, 81-93.
- Graue, M. e Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Pereira, S. (2012). *Educação em Ciências em Contexto Pré-Escolar*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Reis, P. (2008). *Investigar e Descobrir atividades para a educação em ciências nas primeiras idades*. Alpiarça: Cosmos.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

NOSsas ARTES - PRÁTICAS ARTÍSTICAS PARA A INCLUSÃO SOCIAL**Rosa Mendonça* *, Eva Corrêa* e Inês Machado******CI-ISCE - Centro de Investigação do Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE)****NÓS – Associação de Pais e Técnicos para a Integração do Deficiente***Resumo**

As atividades, na área das expressões artísticas, que pessoas portadoras de deficiência têm acesso, são habitualmente, desenvolvidas nas instituições onde estão inseridas que, sendo integradoras, não são inclusivas. Este projeto desenvolve a experimentação, a criação e a inovação artística, promovendo workshops artísticos, utilizando diferentes linguagens expressivas privilegiando o conceito de inclusão e cultura para pessoas de diferentes idades, portadoras ou não de deficiência. Nestes workshops artísticos, a Animação Sociocultural dota os participantes de um conjunto de competências transversais, fundamentais para a inclusão social. Destacam-se como objetivos: criar uma resposta artística que permita a experimentação de novas sensações e aprendizagens através da arte; promover a inclusão de pessoas de diferentes grupos etários, com diferentes capacidades em atividades conjuntas. Utilizou-se a metodologia de investigação-ação, seguindo uma abordagem mista. As técnicas e instrumentos foram a observação participante, os inquéritos por questionário e entrevista, as grelhas de observação, entre outros. Conclui-se que a participação ativa das pessoas envolvidas, permite quebrar barreiras entre o público alvo e a comunidade, possibilita o intercâmbio de experiências e o crescimento de perspetivas sobre as várias áreas artísticas, porquanto a inclusão ganha materialização, a partir do reconhecimento das diferenças.

Palavras-chave: Animação Sociocultural; Deficiência; Inclusão; Práticas Artísticas.

Resumen

Las actividades en el área de las expresiones artísticas, a las que tienen acceso las personas con discapacidad, en general se llevan a cabo en las instituciones en las que operan, que, siendo integradoras, no son inclusivas. Este proyecto desarrolla experimentación, creación e innovación artística, promoviendo talleres artísticos, utilizando distintos

lenguajes expresivos, privilegiando el concepto de inclusión y cultura para personas de distintas edades, con o sin discapacidad. En estos talleres artísticos, la Animación sociocultural proporciona a los participantes un conjunto de competencias transversales, fundamentales para la inclusión social. Se destacan como objetivos: crear una respuesta artística que permita experimentar nuevas sensaciones y aprender a través del arte; Promover la inclusión de personas de distintos grupos de edad con distintas habilidades en actividades conjuntas. Se utilizó la metodología de investigación de acción, siguiendo un enfoque mixto. Las técnicas y instrumentos fueron: observación participante, encuestas y entrevistas, tablas de observación, entre otros. Se concluye que la participación activa de las personas implicadas permite romper las barreras entre el público objetivo y la comunidad, permite el intercambio de experiencias y el desarrollo de perspectivas sobre las distintas áreas artísticas, a medida que la inclusión se materializa, a partir del reconocimiento de las diferencias.

Palabras clave: Animación sociocultural; Discapacidad; Inclusión; Prácticas artísticas.

Abstract

The activities in the area of artistic expression disabled people have access to, are usually developed in the institutions where they are inserted. This is an integrative process but not fully inclusive. This project aims to develop experimentation, creation, and artistic innovation, promoting artistic workshops, using different expressive languages on the concept of inclusion and culture for people of different ages, carriers of disability or not. In these artistic workshops, Sociocultural Animation is the motivation to provide the participants a set of transversal skills, essential for the social inclusion. Main objectives are creating a new artistic response allowing the experimentation of new sensations and learning through art; promote the inclusion of people from different age groups, with different capacities in joint activities. Through the methodology of action research, within a mixed approach, the main techniques and instruments were the participant observation, questionnaire, interview surveys, and observation grids, among others. The conclusion is that active participation of the people involved allows breaking the barriers between the target audience and the community, enabling the exchange of experiences and

perspectives on the various artistic areas, since inclusion gains materialization, from the recognition of the differences.

Keywords: Artistic Practices; Deficiency; Inclusion; Sociocultural Animation.

Introdução

A arte tem sido estudada como elemento facilitador na recuperação, aumento da qualidade de vida e bem-estar de pessoas portadoras de deficiência física e/ou mental. Este projeto desenvolve a experimentação, a criação e a inovação artística, promovendo e utilizando diferentes linguagens, privilegiando o conceito de inclusão e cultura para pessoas de todas as idades, portadoras ou não de deficiência.

Segundo Amaral (1995), a integração da pessoa com deficiência realiza-se em quatro níveis: físico, funcional, social e comunitário. Possui o direito de ser integrada na sociedade em diversas áreas, como cultura, lazer, desporto, educação e trabalho.

Proporcionar oportunidades de experimentação artística e vivências culturais através das várias áreas de expressão, tais como expressão corporal, expressão dramática, expressão musical, expressão plástica, reciclagem, fotografia, entre outras, é dotar os seus participantes de um conjunto de competências transversais fundamentais para a inclusão social de públicos particularmente vulneráveis. Desenvolver com regularidade exposições, espetáculos de todas estas áreas artísticas promove a sensibilização para a igualdade e mudança de atitudes face a preconceitos e discriminação da diferença.

O direito de participação na cultura é previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 27, parágrafo 1º “Todas as pessoas têm o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade”.

A inclusão social é o termo utilizado para designar toda e qualquer política de inserção de pessoas ou grupos excluídos na sociedade. De acordo com o a Lei de Bases do Sistema Educativo-Lei nº 49/2005 de 30 de agosto - Artigo 2º - Princípios gerais - “Todos os portugueses têm direito à educação e cultura, nos termos da constituição”.

Não deixar na margem os portadores de deficiência deve ser parte integrante de planos nacionais de saúde, educação, e outros que objetivem atingir todas as oportunidades para todos. Sassaki (2010, p.19) comenta o seguinte sobre isso: " [...] A

inclusão é um processo mundial irreversível [...] O mundo caminha para a construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva"

A inclusão social traz consigo a igualdade de oportunidades, a mútua interação de pessoas com e sem deficiência e o pleno acesso aos recursos da sociedade. "As pessoas com deficiência são tratadas com discriminação e preconceito em nossos dias, em quase todas as culturas" (Carvalho, 1997, p.25).

A Área de Intervenção e Animação Sociocultural (ASC) tem como objetivo promover a inclusão social e colmatar as necessidades sentidas pela população, em particular as fragilidades sociais: o desemprego, o isolamento sociodemográfico, o insucesso escolar, fraco acesso à informação, incapacidades, entre outras. Metodologicamente, pretende fomentar a participação dos indivíduos na resolução dos seus problemas, envolvendo-os nos processos de inclusão e intervenção ativa enquanto cidadãos informados, responsáveis e com capacidade de decisão. A ASC e o perfil do animador, enquanto agente social de mudança, estão na essência da forma como se concebe, desenvolve e avalia um projeto de intervenção.

Segundo Trilla (2004, p.125), um animador é:

Um educador, apesar de nem todos estarem de acordo em identificar o animador como um educador; todavia, há unanimidade na altura de aceitar que é um dinamizador, um mobilizador, como o seu próprio nome indica. Neste sentido, pode considerar-se educador, visto que pretende provocar uma mudança de atitudes, da passividade à atividade.

Através das expressões criativas integradas, ou seja, nas várias formas de expressão, nomeadamente na expressão corporal, expressão dramática, expressão musical, expressão verbal, poética, entre outras, o Animador Sociocultural adapta às carências diagnosticadas, metodologias criativas e inovadoras que promovem a mudança e fomentam a sua intervenção socioeducativa.

As expressões artísticas integradas são implementadas como mediadoras da participação de cidadania em diferentes projetos que promovem a criação de redes de apoio para reforçar o sentido de pertença a uma comunidade, e reajustar os sistemas de relações vitais e o nível familiar, de grupo e social através de associações culturais, fundações para a integração e para a igualdade e outras instituições representativas (Corrêa, 2011, p.72).

A utilização das expressões artísticas integradas, desenvolvidas em conjunto, é uma ferramenta indispensável nos processos de mediação em ASC.

Este estudo privilegia o conceito de inclusão e cultura para pessoas de todas as idades, portadoras ou não de deficiência. Pretende desenvolver a experimentação, a criação e a inovação artística, promovendo workshops artísticos, utilizando diferentes linguagens expressivas – Projeto NOSSas Artes.

Através dos workshops artísticos, a Animação Sociocultural é impulsionadora para dotar os seus participantes de um conjunto de competências transversais fundamentais para a inclusão social de públicos particularmente vulneráveis.

Tem como principais objetivos:

- Promover a inclusão de pessoas de diferentes grupos etários, com diferentes capacidades em atividades conjuntas;
- Criar uma resposta artística que permita a experimentação de novas sensações e aprendizagens através da arte.

O grupo de participantes é constituído por 26 pessoas em risco de exclusão social (figura 1).

1	Atraso do desenvolvimento psicomotor, com défice cognitivo grave
1	Atraso global de desenvolvimento psicomotor-Défice cognição-Atraso cognitivo
1	Autismo
1	Debilidade mental moderada a grave
1	Debilidade mental; alteração cardíaca (T oxicodependência)
1	Défice cognitivo ligeiro
1	Défice cognitivo, com dificuldades na aprendizagem e na memorização
1	Défice mental profundo com perturbações de motricidade global.
1	Deficiência Cognitiva
1	Deficiência intelectual
1	Deficiência intelectual grave
1	Deficiência intelectual ligeira/moderada com dificuldades cognitivas, emocionais e ao nível psicomotor (Vitima de violência, maus tratos)
1	Demência (na sequência de traumatismo crânio-encefálico)
1	Ligeiro a moderado défice cognitivo; atraso do desenvolvimento psicomotor
1	Oligofrenia moderada/grave (Isolamento social)
1	Oligofrenia; incapacidade motora (Vitima de violência, maus tratos)
2	Paralisia cerebral (Jovem em perigo)
1	Paralisia Cerebral (deficiência motora; bom entendimento e capacidade intelectual)
1	Paralisia cerebral; deficiência motora e intelectual
1	Paralisia cerebral-Défice cognitivo
1	Paraplegia com perda dos movimentos dos membros superiores
1	Perturbação grave do desenvolvimento motor e mental
1	Síndrome de Pader-Willi
2	Trissomia 21

Figura 1. Caracterização do grupo

A questão de investigação, definiu-se como: Que mudanças se verificam nas atitudes e comportamentos, relativamente à inclusão, nas pessoas que frequentam o espaço *NOSsas Artes*?

As principais características inovadoras do projeto são:

- Assumir os afetos como marca distintiva do projeto. Explorar os afetos e com afeto, permitirá criar laços entre parceiros improváveis.

- Juntar diferentes tipos de capacidades cognitivas, físicas e de risco social em atividades conjuntas. Desenvolver atividades artísticas com a participação dos vários grupos de capacidade, englobadas nas respostas sociais da Associação NÓS, assim como técnicos, familiares, sócios, voluntários e comunidade.

- Aproveitar a riqueza das várias culturas existentes na Associação NÓS para trabalhar a multiculturalidade e desenvolver projetos de fusão cultural.

Método

Seguindo um paradigma crítico, a metodologia utilizada é a Investigação-Ação, através de uma abordagem qualitativa.

“A investigação-ação terá de tratar de problemas que a investigação pura não pode resolver, visto que são problemas que os próprios protagonistas sentem e experimentam quando levam o trabalho a cabo. São problemas vinculados ao contexto de cada grupo, zona, centro, problemas concretos para os quais deve encontrar uma solução prática” (Trilla, 2004, p.111).

As técnicas e instrumentos utilizados foram a observação participante, as conversas informais, os diários de bordo, inquéritos por questionário e entrevista, grelhas de observação e de presença e registo fotográfico e audiovisual.

O projeto “NOSsas Artes”, é uma resposta transversal a toda a atividade da instituição e por isso constitui um cimento institucional e um garante da defesa da carta dos direitos dos deficientes e um esteio de cidadania. As práticas artísticas contribuem para o bem-estar físico e emocional das pessoas com deficiência, sendo que também eles são inclusivos. As várias etapas do projeto distribuem-se por atividades, ao longo do ano, como se pode ver na figura 2.

Atividades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Seleção dos participantes												
Visitas a outros projetos artísticos												
Atelier Expressão Corporal												
Atelier Expressão Dramática												
Atelier Expressão Musical												
Atelier Expressão Plástica/Reciclagem												
Atelier de Fotografia/Video												
Workshops												
Eventos – Aniversário e Natal												
Organização dos eventos												
Festival NOSsas Artes/ Organização												
Festival NOSsas Artes												
Monitorização/Avaliação												

Figura 2. - Etapas / Atividades do Projeto

Resultados

Foram diferentes as perspectivas e sensações dependendo dos participantes (residentes da instituição/participantes externos).

Estes resultados decorrem da triangulação dos dados, da análise dos inquéritos, das grelhas de observação e presença e da análise de conteúdo dos diários de campo, da observação participante desenvolvida pela investigadora. Apresentam-se na figura 3, os principais resultados.

Que mudanças se verificam nas atitudes e comportamentos, relativamente à inclusão, nas pessoas que frequentam o espaço NOSsas Artes? Para os residentes - Os participantes são ainda visitas com os quais partilham um espaço nas atividades (Ateliers e Workshops); - Sentem a falta quando algum não está presente; - Sentem-se bem nos Ateliers e Workshops; - Os participantes são pessoas como eles, apenas com características diferentes; - As expressões artísticas são importantes nas suas vidas. Para os participantes Individuais - Percebem que “ajudar” não chega – a inclusão é também para eles; - Cumprem com o horário de cada Atelier; - Sentem-se envolvidos em todo o processo; - Compreendem melhor a importância das linguagens expressivas para todos os envolvidos. Para os participantes coletivos (Workshops) - Ações importantes de parceria e estão habituados a desenvolverações deste género, considerando os residentes como iguais, apenas com algumas limitações.

Figura 3. Resultados do projeto (resposta à questão de Investigação)

O caráter inovador e o conceito de resposta artística como elemento integrador das atividades da Associação são os elementos que despertarão outras entidades para esta prática.

O envolvimento de outras Associações, ajudará a disseminar a potencialidade das artes como veículo privilegiado da estimulação da inteligência emocional como criadora de laços e referências que ajudarão as organizações a desenvolver a coesão interna, e uma cultura de afetos.

Conclusões

O projeto “NOSsas Artes”, através da participação ativa das pessoas envolvidas, pelas associações, grupos informais, pais, trabalhadores e por todas as parcerias do Concelho, permitirá quebrar barreiras entre o público-alvo envolvido e a comunidade, possibilitando o intercâmbio de experiências e o crescimento de novas e diferentes perspectivas sobre as várias áreas da arte, pois a inclusão ganha materialização, a partir do reconhecimento das diferenças.

Ao partilhar este tipo de experiência artística todos os envolvidos ganham uma nova dimensão humana, na medida em que para além de participantes num processo de criação, todos são, simultaneamente, agentes culturais, veículos de renovação de mentalidades e intervenientes ativos nas transformações que visam o desenvolvimento cultural e social da comunidade.

A dimensão cultural e artística é essencial à pessoa, não podendo existir verdadeiro desenvolvimento nem melhoria da qualidade de vida sem desenvolvimento cultural. Este projeto pretende tornar-se numa nova resposta social da Associação NÓS.

Referências

- Amaral, I. (1995). *Conhecendo a deficiência*. SP: Robe.
- Carvalho, E. (1997). *A nova LDB e a educação especial*. RJ: WVA

Corrêa, E. (2011). *As Expressões Artísticas Integradas nos Processos de Mediação em Animação Sociocultural – Contributos para um novo modelo de intervenção*. Tese de Doutoramento. Lisboa: ULHT.

Lei de Bases do Sistema Educativo-Lei nº 49/2005 de 30 de agosto - Artigo 2º - Princípios gerais.

Sassaki, R. (2010). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*, (8ª edição). RJ: WVA.

Trilla, J. (2004) *Animação Sociocultural-Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget

EDUCA, INTEGRA, INCLUI: “CIENCIBILIZA-TE”

Adriana Daehnhardt*, Tânia Almeida*, Filipa Pinto*, Paula Farinho* e Eva Corrêa*

**CI-ISCE - Centro de Investigação do Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE)*

Resumo

O acesso à Educação é um direito de todas as crianças. Pretende-se que a Educação seja holística e integradora, promotora da igualdade social, permitindo aceitar e respeitar a diferença. O projeto - Educa, Integra, Inclui: “*Ciencibiliza-te*” - surgiu em contexto pedagógico através da Metodologia de Trabalho por Projeto, que visa o desenvolvimento dos saberes prévios e interesses dos alunos obtendo aprendizagens significativas. Este projeto partiu dos interesses dos alunos de 4º ano e recorrendo ao Ativador Criativo *Brainstorming* definiu-se o tema para desenvolver os conhecimentos sobre a eletricidade e a sua importância no quotidiano. Através de diversas atividades procurou-se responder às dúvidas do grupo, por exemplo: “de onde provém a eletricidade?” O planeamento dos desafios do projeto partiu na íntegra dos objetivos que os alunos queriam alcançar, tais como: construir um circuito elétrico; perceber a evolução da eletricidade relacionada com a história de Portugal; criar um teatro de sombras. Considerando que a aprendizagem é um momento de prazer e de bem-estar o projeto facultou a interdisciplinaridade nas diferentes componentes do programa de 1º ciclo. Foi visível a inclusão e imersão total da turma e da comunidade educativa no processo de desenvolvimento progressivo da aprendizagem.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Educação integradora; Metodologia de trabalho por projeto; Narrativas Reflexivas.

Resumen

El acceso a la educación es un derecho de todos los niños. Se pretende que la educación sea holística e integradora, promoviendo la igualdad social, permitiendo aceptar y respetar la diferencia. El proyecto - Educa, Integra, Incluye: “*Cienciabiliza-te*” - surgió en un contexto pedagógico a través de la Metodología Proyecto por Proyecto, que tiene como objetivo desarrollar los conocimientos y intereses previos de los estudiantes,

obteniendo un aprendizaje significativo. Este proyecto comenzó a partir de los intereses de los estudiantes del 4to año y el uso de la lluvia de ideas del activador creativo fue definido para desarrollar el conocimiento sobre la electricidad y su importancia en la vida cotidiana. A través de distintas actividades, buscamos contestar a las preguntas del grupo, por ejemplo: “¿de dónde viene la electricidad?” La planificación de los desafíos del proyecto surgió en su totalidad de los objetivos que los estudiantes querían lograr, tales como: construir un circuito eléctrico; comprender la evolución de la electricidad relacionada con la historia de Portugal; Crea una obra de sombras. Considerando que el aprendizaje es un momento de placer y bienestar, el proyecto proporcionó interdisciplinariedad en los diferentes componentes del programa de la primaria. La inclusión y la inmersión total de la clase y la comunidad educativa fue visible en el proceso de desarrollo progresivo del aprendizaje.

Palabras clave: Educación inclusiva; Educación integradora; Metodología de trabajo por proyecto; Narrativas reflexivas.

Abstract

Every child has the right to an education. It is intended that schooling be holistic and inclusive, promote social equality, allowing children to accept and respect their difference. The project - Educa, Integra, Incluí: "*Ciencibiliza-te*" - emerged in a pedagogical context through the Methodology of Work by Project, which aims to develop previous knowledge and interests of students obtaining meaningful learning. This project was based on the interests of 4th year students and using the Creative Activator Brainstorming. The theme set in the classroom was to study sciences and electricity, so we made every single activity related to the doubts we had about it. For example, "where does the electricity come from?". Some examples of activities were to build an electric circuit; perceive the evolution of electricity related to the history of Portugal; create a theater of shadows. Considering that learning is a moment of pleasure and well-being, the present project has enabled the interdisciplinarity in the different components of the 1st cycle program. The inclusion and total immersion of the class and the educational community in the process of progressive development of learning was visible.

Keywords: Inclusive education; Integrative education; Methodology of work by project; Reflective Narratives.

Introdução

Elaborar um projeto em contexto educativo é fundamental porque permite o planeamento da aquisição de saberes/conhecimentos de uma forma pró-ativa, envolvendo professores, alunos, comunidade educativa e familiares numa interdisciplinaridade proveitosa para todos. Nele irá sobressair a individualidade de cada um, que será depois partilhada e valorizada pelo todo/coletivo.

Por via da interdisciplinaridade, aliada à curiosidade própria das crianças e à sua vontade inata para aprender, é possível obter resultados de excelência. Face às dúvidas dos alunos, o professor deve estar dotado de mecanismos adequados para lhes dar as ferramentas que os ajudem a encontrar respostas, aprendendo assim a encontrar um sentido para o mundo/sociedade que as rodeia.

A construção de um projeto tem subjacente a adoção da Metodologia de Trabalho por Projeto, de modo a alicerçar fundamentos válidos, algo que vai crescer/expandir, baseado na proposta de trabalho em contexto educativo. O saber não deve ser apenas “debitado” pelo professor, mas centrado na criança e nas suas naturais necessidades de pesquisa. De acordo com Leite e Santos, citado por Vasconcelos (2010), há que ter em conta,

O papel ativo do sujeito na construção do saber; a importância dos processos e métodos de aquisição de conhecimentos em detrimento dos produtos e dos objetivos a atingir; a relação entre os pensamentos, os sentimentos, as perceções e as emoções; o exercício de uma reflexão ecológica; a pedagogia de projeto como metodologia do aprender fazendo (p.10).

O presente projeto foi construído com uma turma de 4º ano de escolaridade e teve como objetivo geral: sensibilizar o grupo de crianças para a importância da educação científica, inclusiva e integradora, recorrendo aos diferentes Programas de 1º Ciclo (áreas de curriculares disciplinares e não disciplinares). Delinearam-se como objetivos específicos: promover a importância da eletricidade no quotidiano; construir de circuitos elétricos; verificar bons e maus condutores de corrente elétrica; trabalhar em grupo.

Os projetos são uma ferramenta útil na educação e têm a vantagem acrescida de trazer as crianças para o centro das decisões, o que as valoriza pessoal e socialmente. Segundo Vasconcelos (2010), “As crianças são como esponjas, dispostas a absorver os

conteúdos dos currículos”; mas apenas quando os mesmos lhes são oferecidos de forma inovadora, criativa e estimulante, se conseguirá “promover um real desenvolvimento intelectual (...)” (p.12).

Para que a seguinte metodologia resulte existe a necessidade de um planeamento. E pode-se falar nas seguintes fases num trabalho de projeto: formular problemas/questões a investigar; definir as dificuldades a resolver; partilha de saberes; discussão/debate; diálogo; desenho; esquematização; divulgação; interdisciplinaridade; autonomia; avaliação/comparação de resultados.

Os instrumentos de recolha e análise de dados devem ser adequados à intencionalidade educativa do contexto pedagógico e à investigação em curso. O instrumento é apenas “a ferramenta que permite recolher a informação, mas é importante que selecione a ferramenta mais adequada” (Bell, 2008, p.99). Segundo, Ketele e Roegiers (1998), “A escolha e a utilização dos instrumentos permitem ao investigador compreender, descrever, explorar e avaliar a qualidade dos dados obtidos através das várias fontes” (p.96).

Neste projeto a recolha de dados iniciou-se através da observação naturalista, seguida de registos de evidências e elaboração de reflexões fundamentadas, com o intuito de compreender e sistematizar as atividades propostas potenciando a transformação de informação em conhecimento significativo através de atividades lúdicas e pedagógicas.

Metodologia

O estudo desenvolvido surge através de Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), em contexto educativo formal e informal, com uma turma de 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico. Neste âmbito existiu a eleição da área de preferência da turma, a área das ciências, para a construção de um trabalho investigativo. Através do ativador criativo “turbilhão de ideias”, usado para promover a criatividade e espontaneidade nas propostas de atividades a desenvolver, o tema eletricidade foi escolhido pela maioria.

Durante o decorrer do estudo os alunos dispunham de momentos semanais para desenvolver o projeto “*Ciencibiliza-te*”, cada aluno tinha um diário de projeto onde registava as atividades que realizava diariamente, o que sentia durante a exploração das mesmas e caso tivesse alguma sugestão podia escrevê-la no seu diário e partilhar em grande grupo para se incluir nas planificações.

Existiram quatro fases distintas ao longo deste projeto, respetivamente: a definição de problema; a planificação e desenvolvimento do projeto; a execução; a avaliação e divulgação do projeto.

Na fase de definição de problema os alunos partilharam as ideias prévias sobre a eletricidade e definiram o que gostavam de descobrir sobre este tema.

Na fase de planificação e desenvolvimento definiram-se os instrumentos de recolhas de dados a utilizar, o planeamento do cronograma e as atividades a promover.

Na fase de execução deu-se início às atividades do projeto, que apesar de distintas todas apresentaram a eletricidade como ponto comum: a exploração e construção de circuitos elétricos; a compreensão sobre a evolução da eletricidade relacionada com a história de Portugal; a elaboração de um teatro de sombras; a utilização de materiais fluorescentes.

Na fase de divulgação do projeto, construiu-se um inquérito sobre o tema da eletricidade e procurou-se descobrir o quanto este tema é valorizado pela nossa sociedade, realizou-se uma visita de estudo ao Pavilhão do Conhecimento, em Lisboa, Portugal e finalizou-se com a exposição dos trabalhos na entrada do colégio.

Como instrumentos de recolha de dados foram utilizados: a observação naturalista; registo fotográfico; registo áudio; registo em vídeo; entrevista; diário de projeto e inquérito.

Resultados e Discussão

Este projeto consistiu num enorme desafio de grupo bem-sucedido. Segundo Jensen (2002), “os seres humanos sobrevivem por milhares de anos por experimentarem situações novas”, desenvolvendo um cérebro “esperto e adaptável” de uma forma saudável (p.34).

Questão	Nº de respostas “sim”	Nº de respostas “não”	Nº de respostas “às vezes”
As atividades foram construídas em grupo?	19	0	0
Promovemos as ciências?	19	0	0
Promovemos a história?	17	1	1

Promovemos o português?	19	0	0
Promovemos as expressões?	19	0	0
Promovemos o teatro de sombras?	19	0	0
Promovemos a educação física?	10	0	9
Recorremos às tecnologias de informação?	19	0	0
Construímos um diário de projeto?	19	0	0
Os colegas do colégio participaram no projeto?	14	1	4
Os pais participaram no projeto?	19	0	0
A comunidade educativa participou no projeto?	7	2	10
Desenvolvemos atividades sobre a eletricidade?	19	0	0
Aprendi muito sobre a eletricidade?	19	0	0
Houve muitas atividades que planificamos, mas não realizámos?	0	19	0

Figura 1: Registos de Inquérito

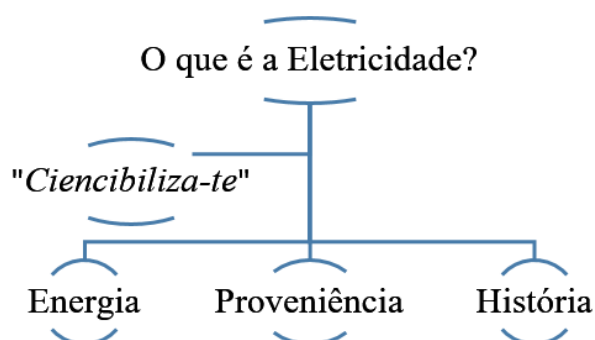


Figura 2: Teia inicial projeto

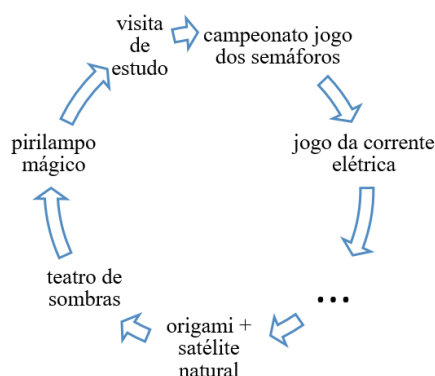


Figura 3: Atividades promovidas

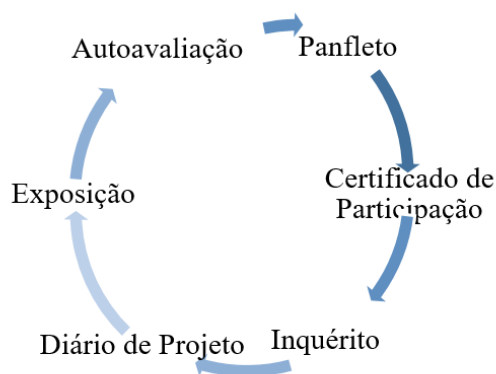


Figura 4: Atividades de divulgação

O processo de reflexão na ação e sobre a ação (figura 1) contribuiu significativamente para a melhoria/reorganização/execução das atividades propostas (figuras 2,3 e 4). Pretendeu-se que os alunos fossem observadores ativos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender, sendo o papel das atividades dar aos alunos mais instrumentos e técnicas essenciais para que eles possam construir o seu saber.

Conclusão

Com o presente estudo o objetivo principal, de sensibilizar o grupo de crianças para a importância da educação científica, inclusiva e integradora, foi bem-sucedido e permitiu aprendizagens significativas através das diferentes propostas de atividades promovidas.

Os objetivos inicialmente planificados: promoção da importância da eletricidade no quotidiano, partindo das ciências e da área de interesse; construção de circuitos elétricos simples; verificação dos bons e maus condutores da corrente elétrica; utilização de técnicas de registo diversificadas; exploração de diferentes materiais; foram na íntegra cumpridos e partilhados à comunidade educativa com sucesso.

Consideram-se como pontos fortes do projeto a metodologia adotada, a participação e inclusão da comunidade e famílias, a integração devidamente articulada de todas as áreas do saber e de expressões e a diversidade de propostas de atividades realizadas. Possíveis sugestões de melhoria para o projeto passam pela necessidade de organizar o material previamente e debater sobre a sua importância no decurso das atividades com os familiares, bem como permitir o envolvimento de maior número de estudantes nas mesmas atividades em contexto pedagógico.

Referências

- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação*. (4ªed.) Lisboa: Gradiva.
- Jensen, M. (2002). *Value Maximization, Stakeholder Theory, and the Corporate Objective Function*. Cambridge.
- Ketele, J. e Roegiers, X., (1998). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Edição Instituto Piaget.
- Vasconcelos, T. (2010). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

CONHECER AS PROFISSÕES – UMA ABORDAGEM INTEGRADORA PARA PROMOVER APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Catarina Barata*, Débora Pereira*, Helena Raposo*, Inês Ribeiros* e Paula Farinho*

**CI-ISCE - Centro de Investigação do Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE)*

Resumo

O projeto – Conhecer as profissões: uma abordagem integradora para promover aprendizagens significativas – foi implementado com um grupo heterogéneo de crianças, entre os 4 e os 5 anos, numa instituição privada em Lisboa, Portugal. Objetivos do projeto: proporcionar um ambiente favorável entre adultos e crianças no que diz respeito à partilha de informação através do diálogo; incentivar as crianças a escolherem uma profissão com convicção e conhecimento; proporcionar experiências educativas pedagogicamente relevantes; reconhecer a importância das profissões e associar-lhes diferentes conceitos e características; por fim, estabelecer relações colaborativas com a comunidade educativa. O tema surgiu através da observação de uma brincadeira livre do grupo, em que cada um desempenhava um papel, suscitando a seguinte questão: “O que queres ser quando fores crescido?”. Este estudo baseou-se na metodologia de trabalho por projeto, em diferentes etapas: definição do problema, planificação do trabalho, execução, avaliação e divulgação. Este projeto visava uma prática diversificada com visão holística da aprendizagem e articulação de todas as áreas de conteúdo e domínios, das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. O foco incidiu na implementação de estratégias pedagógicas traduzíveis em aprendizagens consistentes e significativas, que permitiram atingir os objetivos estipulados.

Palavras-chave: Aprendizagens significativas; Articulação curricular; Profissões.

Resumen

El proyecto - Conocer las profesiones: un enfoque integrador para promover el aprendizaje significativo - se implementó con un grupo heterogéneo de niños, de los 4 a los 5 años, en una institución privada en Lisboa, Portugal. Objetivos del proyecto: Proporcionar un entorno favorable para adultos y niños con respecto al intercambio de información a través del diálogo; alentar a los niños a elegir una profesión con convicción y conocimiento; proporcionar experiencias educativas pedagógicamente relevantes; reconocer la importancia de las profesiones y asociarlas con distintos conceptos y características; Finalmente, establezca relaciones de colaboración con la comunidad educativa. El tema surgió a través de la observación de un juego libre del grupo, en el que cada uno desempeñó un papel, planteando la siguiente pregunta: "¿Qué quieres ser cuando seas mayor?". Este estudio se basó en la metodología de trabajo del proyecto, en distintas etapas: definición del problema, planificación del trabajo, ejecución, evaluación y difusión. Este proyecto tenía como objetivo una práctica diversificada con una visión holística del aprendizaje y la articulación de todas las áreas de contenido y dominios de las Directrices curriculares para la educación preescolar. La atención se centró en la implementación de estrategias pedagógicas traducibles en un aprendizaje coherente y significativo, lo que permitió alcanzar los objetivos estipulados.

Palabras clave: aprendizaje significativo; Articulación curricular; Profesiones

Abstract

The project – Getting to know professions: an integrative approach to promote meaningful learning - was implemented with a heterogeneous group of children, between the ages of 4 and 5, in a private institution in Lisbon, Portugal. The main objectives: provide a favorable environment between adults and children regarding the sharing of information through dialogue; encourage children to choose a profession with conviction and knowledge; provide pedagogically relevant educational experiences; recognize the importance of professions and associate them with different concepts and characteristics; and establish collaborative relationships. The theme arose from the observation of a free play of the group, raising the following question: "What do you want to be when you grow up?". This study approached the methodology of work by project, which integrates different stages: definition of the problem, work planning, execution, evaluation and

dissemination. This project aimed at a diversified practice with a holistic perspective of learning, through the articulation of all content areas and domains of the Curriculum for Pre-School Education. The focus was on the implementation of pedagogical strategies that will translate into consistent and meaningful learning, thus enabling the achievement of objectives.

Keywords: Curriculum articulation; Professions; Significant learning.

Introdução

As orientações emanadas pela UNESCO (1994; 2010) propõem a utilização de práticas inclusivas e pedagogicamente distintas. Desta forma, o educador deve orientar a sua prática diversificadamente para que, a cada criança, sejam proporcionadas aprendizagens que se coadunem com as suas características pessoais, intelectuais e de personalidade.

As atividades diversificadas potenciam o aumento do nível de motivação e consequentemente o grau de envolvimento das crianças. Para Leavers (1994, citado por Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004, p. 86), “há dados que sugerem que uma criança envolvida está a ter uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura”.

O presente estudo fundamentou-se na metodologia de trabalho por projeto (MTP), que cumpre quatro fases fundamentais: definição do problema; planificação e desenvolvimento do trabalho; execução e, para finalizar, divulgação e respetiva avaliação.

Deste modo, pretendeu-se uma prática variada para que a articulação de todas as áreas de conteúdo e domínios, presentes na Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, seja explícita. O projeto possibilitou que as crianças partilhassem conceções, descobertas, equívocos e conquistas, revertendo-se em aprendizagens significativas e estruturadas. Um dos objetivos principais da MTP consiste em auxiliar as crianças a aumentarem a sua capacidade de participar adequadamente, contribuindo para uma sociedade democrática.

A participação ativa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho é a base principal da aprendizagem em contexto de projeto.

A reflexão é um termo que se aproxima da noção de investigação sobre a prática. Segundo Serrazina (2002), o ato reflexivo não é apenas guiado por impulso, tradição ou autoridade. Refletir implica uma ponderação cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica.

O presente estudo emergiu da observação de brincadeiras livres do grupo, nas quais cada criança desempenhava um papel representativo de uma profissão. Isto serviu de mote para o levantamento de respostas à questão: “O que queres ser quando fores grande?”.

A exploração do tema “Profissões” é relevante, porque proporciona a ampliação dos saberes das crianças, relativamente à sua curiosidade natural quanto à atividade profissional que os adultos à sua volta desempenham, propiciando a construção da identidade pessoal e familiar, projetando-se para o futuro.

Por outro lado, esta investigação possibilita o desenvolvimento de atitudes de respeito e cooperação com os outros nas diversas funções que desempenha, fortalecendo o raciocínio lógico, a expressão corporal e oral, a coordenação motora, a consciência auditiva e visual da criança. Salientamos, ainda, a ideia de que não existem barreiras sociais, de género ou económicas aquando da escolha de uma profissão, tendo como premissa a escolha consciente, vocacional e sentimental de cada indivíduo.

Os objetivos do projeto visam: proporcionar um ambiente favorável de partilha entre adultos e crianças incentivar as crianças a escolherem uma profissão com convicção e conhecimento; proporcionar experiências educativas pedagogicamente relevantes.

A literatura para a infância tem como público-alvo as crianças e é um contributo valioso para o mundo imaginário, da fantasia e de exploração da arte da linguagem escrita. Segundo Veloso (2003), verifica-se a qualidade de um livro, se o mesmo estimular a imaginação e uma real fruição estética. No entanto, há necessidade de adequação por parte das crianças quanto ao seu nível de competências, tendo em conta que esta assimilação requer diversas situações experienciais, que possibilitem aguçar o gosto e consequentemente uma progressão na capacidade seletiva.

Neste projeto, utilizámos diversos livros infantis como ponto de partida para a articulação com as restantes áreas de conteúdo e para introdução das temáticas pretendidas.

Método

O projeto foi desenvolvido, utilizando diversos instrumentos e técnicas de recolha de dados, nomeadamente, a observação participante, diários de bordo, notas de campo e registo fotográfico, áudio e vídeo.

Participaram neste projeto 14 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos de idade, num estabelecimento de ensino privado em Lisboa.

Este projeto articulou diferentes áreas de conteúdo e domínios presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), potenciando aprendizagens significativas sobre as profissões e promovendo a articulação holística preconizada.

1ª atividade – “Agricultor”

Considerámos importante iniciar o estudo a partir desta profissão, uma vez que, assim, pudemos chegar a outras profissões.

A atividade iniciou-se com a leitura da história: “Começa numa semente”, de Laura Knowles, fortalecendo a importância da leitura e do imaginário, bem como a promoção de hábitos de leitura:

Do simples prazer de ouvir a ler, na primeira infância, a criança vai gradualmente percorrendo um itinerário, o de leitor (...). Nesta progressão, torna-se fundamental o acompanhamento, de modo a que haja uma constante motivação que possibilite a construção do leitor (Nina, 2008, p.8).



Figura 1. Pintura do canteiro



Figura 2. Decoração do canteiro



Figura 3. Plantação



Figura 4. Canteiro



Figura 5. Observação da germinação

A criação e manutenção da horta pedagógica suscitou o interesse e o entusiasmo nas crianças, criando expectativa e responsabilidade nas mesmas (Cf. Fig. 1, 2, 3, 4 e 5).

2ª atividade – “Bailarino/a e Igualde de Géneros”

A atividade começou com a leitura da história “A Mica Traquina quer ser Bailarina”, de Joana Duarte, e uma breve exploração do livro e da profissão mencionada.

Após um breve debate sobre a temática do livro, concluímos que todos podem exercer qualquer profissão. Com as outras atividades desenvolvidas (Cf. Fig. 6 e Fig. 7) procurámos demonstrar o desequilíbrio entre géneros que existe no mercado de trabalho, a vários níveis.



Figura 6. Criação das bolas – jogo igualdade de géneros



Figura 7. Jogo igualdade de géneros

3ª atividade – “25 de abril”

A proposta inclui-se na abordagem ao tema da liberdade – para a compreensão do feriado 25 abril, com a exploração do significado da palavra “liberdade” (Cf. Fig. 8).

Como atividade prática ilustrámos um dos símbolos mais emblemáticos deste dia (Cf. Fig. 9 e Fig. 10).

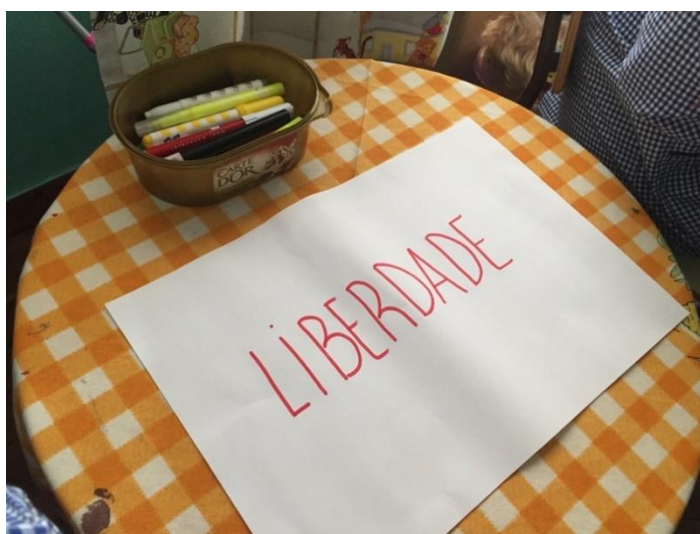


Figura 8. Exploração da palavra “Liberdade”



Figura 9. Desenho do cravo



Figura 10. Desenho do cravo

Para finalizar e divulgar o projeto à comunidade educativa, as crianças elaboraram e declamaram um poema, abrangendo todas as profissões que foram estudadas e as suas características, bem como o objetivo principal: eu posso ter qualquer profissão.

Resultados

O desenvolvimento deste projeto culminou na consecução dos objetivos estipulados, uma vez que a intenção era a exploração do tema em articulação com todas as áreas de conteúdo. As crianças mostraram-se sempre recetivas e participativas nas atividades propostas.

A educadora cooperante considerou que este projeto “foi uma mais-valia” pelas atividades propostas e dinâmicas implementadas.

Dos 14 encarregados de educação, quando questionados acerca do tema “As profissões”, obtivemos os seguintes resultados (Cf. Gráfico 1):

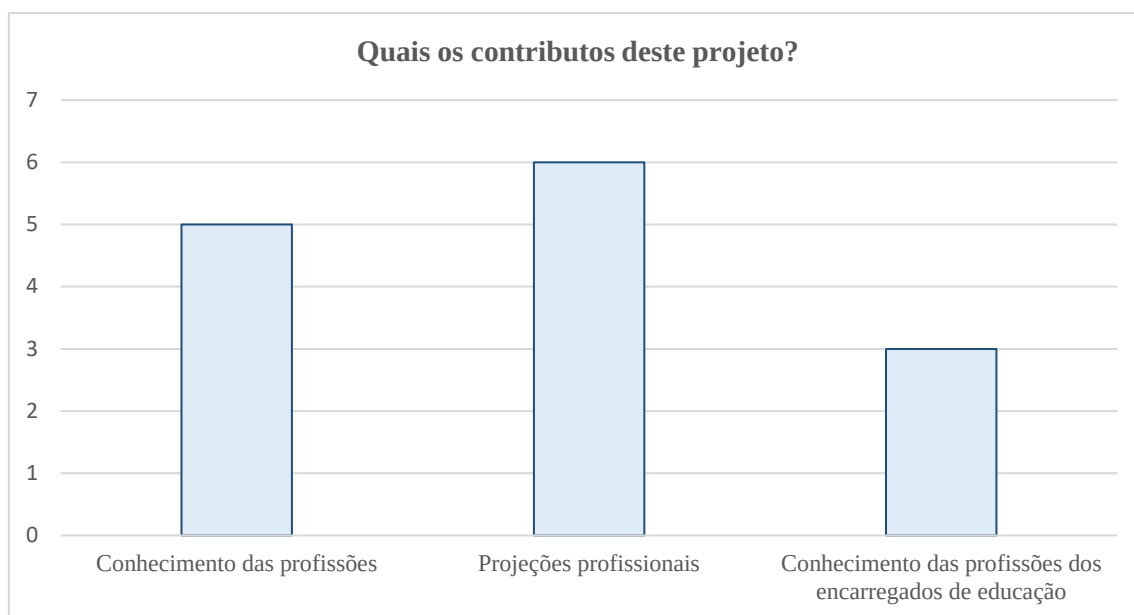


Gráfico 1 – Vozes dos Encarregados de Educação

Cinco referiram que o projeto contribuiu para o conhecimento das profissões. Seis inquiridos salientaram a importância do projeto para a projeção profissional e três mencionaram que o projeto permitiu o conhecimento das suas profissões.

No questionário efetuado às crianças, obtivemos as seguintes respostas (Cf. Gráfico 2):

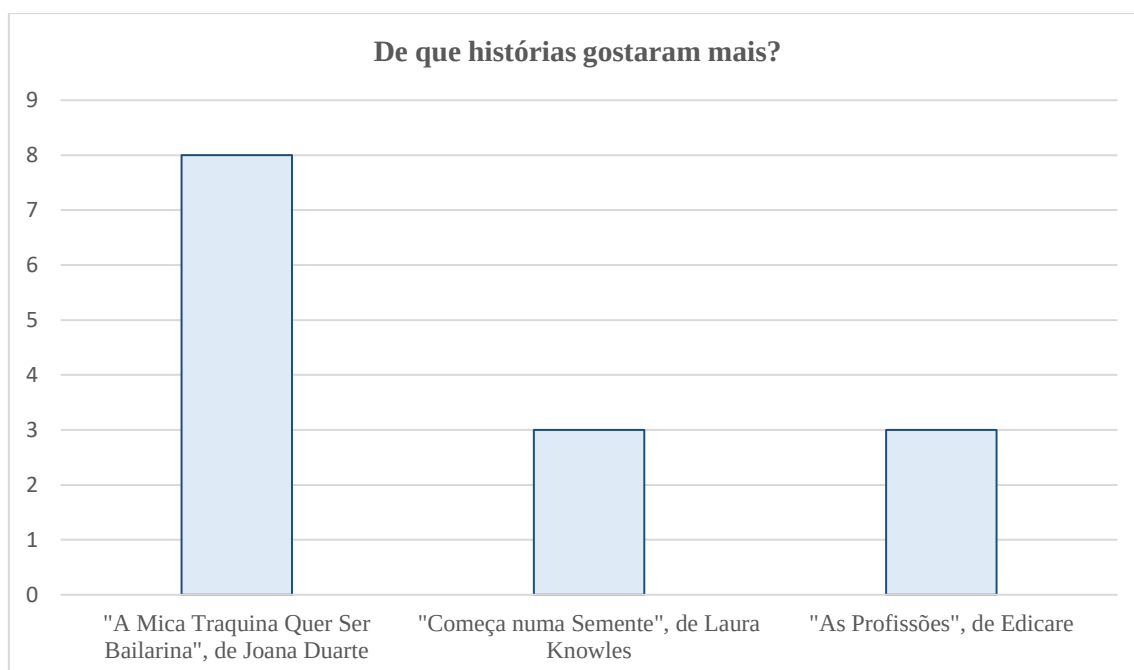


Gráfico 2 . Vozes das crianças

É visível a preferência pelo livro “A Mica Traquina quer ser bailarina”, sendo equilibrada a escolha das outras duas obras.

À última questão, a maioria das crianças (5) responderam que ficaram a conhecer melhor as profissões (Cf. Gráfico 3). Apenas duas referiram que com este projeto descobriram a profissão dos pais.

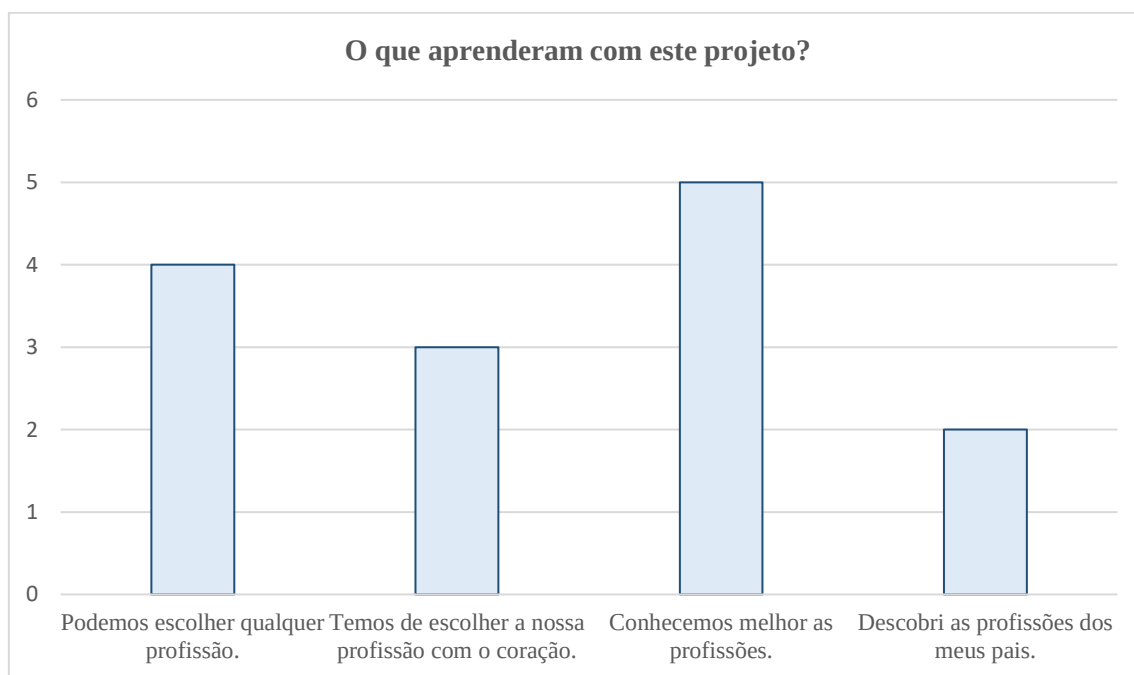


Gráfico 3. Vozes das crianças

Conclusões

Este estudo permitiu veicular atitudes e valores dos quais as crianças não tinham conhecimento, potenciando o seu crescimento como cidadãos conscientes e capacitando-as para a resolução dos problemas que a vida lhes apresenta.

Por outro lado, esta temática potenciou a educação para a cidadania, a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de espírito crítico, assim como a interiorização de valores e atitudes que poderão ter início na educação pré-escolar.

Conclui-se que a literatura para a infância proporciona descobertas, ajuda na organização de conceitos e promove novas investigações. Proporciona à criança uma projeção para além do real com recurso à imaginação. Ainda, analisa sob diferentes ângulos o mundo dos adultos, que se articula com o tema do projeto: as profissões.

Referências Bibliográficas

- Leite, E. e Santos, M. (2004). Metodologia do Trabalho de Projecto. In Leite, E., Malpique, M., Santos, M. *Nos Trilhos da Área de Projecto*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Nina, I., F., A. (2008). *Da leitura ao prazer de ler: contributos da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira-Formosinho, J., e Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1 (12), 81-93.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção. Salamanca: UNESCO. Retirado de Rede Inclusão: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf.
- UNESCO. (2010). Educação: um tesouro a descobrir. Brasília: Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil. Retirado de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>.
- Veloso, R. M. (2003). *Não-receita para escolher um bom livro. Casa da Leitura*. Obtido de http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_nao_receita_livro_a.pdf.

DINOJORNAL: A CONSTRUÇÃO DE SABERES INTERDISCIPLINARES NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Rita Brito*, Daniela Afonso*, Helena Raposo*, Inês Ribeiros* e Paula Farinho*

**CI-ISCE - Centro de Investigação do Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE)*

Resumo

O tema do projeto – *Dinojornal*: a construção de saberes interdisciplinares no 1º Ciclo do Ensino Básico – surgiu em contexto de aula através de uma conversa espontânea com os alunos do 2º ano de escolaridade, quando estes partilharam cadernetas sobre dinossauros e mostraram interesse em explorar os seus conteúdos, incidindo na área de Estudo do Meio, articulados com as restantes áreas curriculares. Os alunos demonstraram empenho pelas dinâmicas desenvolvidas no projeto, suscitando a necessidade de o divulgar. Para cumprir este desígnio, criou-se o *Dinojornal* (jornal de parede), de modo a comunicar os conhecimentos adquiridos. A primeira edição do *Dinojornal* revelou-se um instrumento de consolidação das aprendizagens, cumprindo os objetivos preconizados: desenvolver a integração e a construção de saberes interdisciplinares, através da escrita colaborativa, e fortalecer competências, saberes e valores. O projeto baseou-se na Metodologia de Trabalho por Projeto, por etapas: identificação do problema, planificação do trabalho, execução, avaliação e divulgação. Os resultados alcançados verificam-se na confiança de grupo/individual, na cooperação, na partilha de opiniões e no respeito pelas regras.

Palavras-chave: 1º Ciclo do Ensino Básico; *Dinojornal*; Escrita colaborativa; Saberes interdisciplinares.

Resumen

El tema del proyecto - *Dinojornal*: la construcción del conocimiento interdisciplinario en los primeros 4 años de educación primaria - surgió en el contexto del aula a través de una conversación espontánea con los estudiantes del 2º año de la escuela, cuando compartieron folletos sobre dinosaurios y mostraron interés en explorar sus contenidos, centrados en el área de Estudio Ambiental, articulados con las otras áreas curriculares. Los estudiantes demostraron compromiso con la dinámica desarrollada en el proyecto, lo que plantea la necesidad de difundirlo. Para cumplir con este propósito, se creó el *Dinojornal* (periódico de pared) para comunicar los conocimientos adquiridos. La primera

edición de *Dinojournal* demostró ser un instrumento para consolidar el aprendizaje, cumpliendo los objetivos establecidos: desarrollar la integración y construcción del conocimiento interdisciplinario a través de la escritura colaborativa y fortalecer las habilidades, el conocimiento y los valores. El proyecto se basó en la Metodología Trabajo por proyecto, por etapas: identificación del problema, planificación del trabajo, ejecución, evaluación y difusión. Los resultados obtenidos son confianza grupal / individual, cooperación, intercambio de opiniones y respeto por las normas.

Palabras clave: 1er ciclo de educación básica; *Dinojournal*; Escritura colaborativa; Conocimiento interdisciplinario.

Abstract

Dinojournal: the construction of interdisciplinary knowledge in the 1st Cycle of Basic Education

The theme of the project - *Dinojournal*: the construction of interdisciplinary knowledge in the 1st Cycle of Basic Education - appeared in a class context through a spontaneous conversation with the students of the 2nd year of schooling, when they shared notebooks about dinosaurs and showed interest in exploring its contents, focusing on the area of study of the environment, articulated with the other curricular areas. The students were committed to the dynamics developed in the project, thus emerging the need to disseminate it. In order to fulfil this objective, *Dinojournal* was created (wall newspaper), in order to communicate the acquired knowledge. The first edition of *Dinojournal* proved to be an instrument to consolidate learning, fulfilling the set objectives: develop the integration and construction of interdisciplinary knowledge through collaborative writing, and strengthen skills, knowledge and values. The project was based on the Work-by-Project Methodology, comprising the stages: problem identification, work planning, execution, evaluation and dissemination. The results achieved are in group/individual trust, cooperation, sharing of opinions and respect for rules.

Keywords: 1st Cycle of Basic Education; Collaborative writing; *Dinojournal*; Interdisciplinary knowledge.

Introdução

A criança cresce num mundo em que todas as aprendizagens são determinantes para o conhecer e desejar viver nele. Uma vez que educar não pode consistir apenas na transmissão de conhecimentos e ideias, é importante cativar a sua atenção e o seu interesse e, ainda, motivá-la, brincando e navegando com os conhecimentos, fomentando e desenvolvendo variadas competências. É, também, relevante inculcar valores como o respeito pelo outro, a amizade, a solidariedade e o espírito de partilha.

O professor deve auxiliar as crianças a construir o seu conhecimento, apresentando-lhes desafios, situações problemáticas, sempre com a intenção de desenvolver os seus saberes. As crianças partilham-nos de acordo com as suas vivências e o meio em que estão inseridas, e “constroem as suas teorias através de uma constante procura, investigação de sentidos e significados sobre a vida quotidiana dentro e fora da escola.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.127).

É, por isso, importante escutá-las também nos seus medos e anseios, envolvendo-as na resolução de problemas e levando-as a participar ativamente em tudo o que rodeia a sua vida.

Segundo Mateus (1995), ao trabalho de projeto está inerente uma nova forma de aprender, que conduz à ação e à reflexão. Uma aprendizagem constante com o novo saber que envolve aventura, porque parte à descoberta e se arrisca em situações difíceis de gerir, em incertezas, na revisão e procura de novos valores. Cria-se uma relação diferenciada entre a prática e a teoria, entre os saberes escolares e os saberes sociais.

Nesta perspetiva, o aluno constrói o seu próprio saber, tem um papel ativo, projeta-se para o futuro, torna-se mais exigente em relação a si, aos outros e à realidade envolvente, torna-se mais capaz de intervir socialmente.

Sendo esta prática fundamental para a construção e o desenvolvimento de futuros cidadãos ativos, decidimos divulgar as pesquisas e experiências dinamizadas em sala de aula. Esta decisão materializou-se no *Dinojornal* e respetivo panfleto. Este era um jornal mural de atualização semanal para divulgar a toda a comunidade escolar as práticas realizadas pelo grupo e uma forma de avaliação/consolidação das aprendizagens.

Além disso, o *Dinojornal* permitiu a construção de saberes interdisciplinares, ao combinar as várias áreas do conhecimento do 1º ciclo.

Os conteúdos programáticos de *Estudo do Meio* foram explorados, desenvolvidos e adquiridos através da estratégia de escrita colaborativa, por via da qual foi possível a explicitação de ideias dos alunos e a descoberta de novas possibilidades textuais tais

como: banda desenhada, elaboração e preenchimento de fichas técnicas, convites e ainda a criação da letra para o hino do projeto.

Todas as atividades de escrita passam por três etapas obrigatórias no processo de produção: planificação, textualização e revisão. O processo da escrita pressupõe uma diversidade de competências, ações e domínios que estão inerentes na sua produção, pois mobiliza “uma variedade de componentes para formular expressões linguísticas que figurarão no texto e é condicionado por uma variedade de fatores, cognitivos, emocionais e sociais, quando é levado à prática” (Barbeiro e Pereira, 2007, p.19). Uma das ações sobre o processo é a escrita colaborativa. O elo criado neste processo é fundamental para o crescimento individual e em grupo, de iniciativa e autonomia daqueles que o realizam, sendo a autenticidade uma característica fundamental que envolve complexidade e incerteza, pois são as tarefas complexas e problemáticas que precisam de ser projetadas.

Para recolher os dados, que permitissem avaliar e analisar o plano de investigação, foram selecionados como técnicas/instrumentos a observação participante, o diário de bordo, o registo fotográfico, e a avaliação das produções escritas dos alunos.

O projeto contemplou quatro fases: conceção, planeamento, execução, avaliação e divulgação.

A problemática surgiu através da observação, em que verificámos que a caderneta de dinossauros era apenas utilizada, pelos alunos, de forma lúdica, explorando somente o conhecimento dos vários nomes dos dinossauros. Assim, emergiu o mote para o projeto, a partir do interesse dos alunos em investigar a existência de dinossauros em Portugal.

Definiram-se os seguintes objetivos:

- Desenvolver o conhecimento sobre os dinossauros em Portugal, articulando as áreas curriculares;
- Promover um clima favorável entre crianças e adultos, nomeadamente, na partilha de informação, através de diálogo;
- Desenvolver o trabalho cooperativo em grupo.

O plano de ação traçado permitiu desenvolver o projeto através de uma abordagem interdisciplinar, conseguida nas várias atividades. A escrita colaborativa foi a estratégia implementada na terceira e na quarta fases do projeto.

Na terceira fase, o trabalho cooperativo de produção escrita é transversal às várias atividades, permitindo aos alunos contactarem com diferentes géneros textuais, conforme se pode observar nas atividades:

Atividade 1:

- Construção do conhecimento, através da banda desenhada (Cf. Fig. 1);
- Publicitação da primeira edição do *Dinojornal* (Cf. Fig. 2).

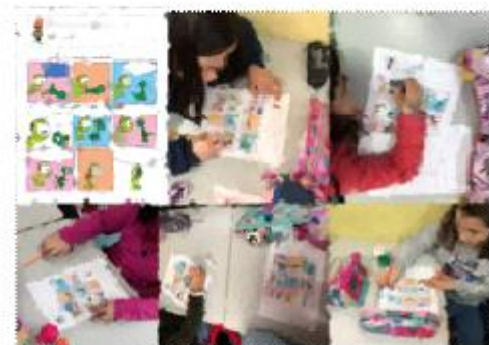


Figura 1 - Construção do conhecimento através da banda desenhada



Figura 2 - Construção/Publicitação da 1ª edição do *Dinojornal*

Atividade 2:

- Elaboração de cartazes sobre duas espécies de dinossauros (Cf. Fig. 3);
- Publicitação da segunda edição do *Dinojornal* (Cf. Fig. 4);



Figura 3. Elaboração de cartazes sobre duas espécies de dinossauros



Figura 4. Publicitação da segunda edição do *Dinojornal*

Atividade 3:

- Realização de cartaz sobre dinossauros, com as respetivas fichas técnicas, preenchidas pelos alunos (Cf. Fig. 5);
- Publicitação da segunda edição do *Dinojornal*.



Figura 5. Realização de cartaz sobre as características dos dinossauros em Portugal com as respetivas fichas técnicas

Atividade 4:

- Composição do poema para a letra do hino alusivo ao projeto (Cf. Fig. 6);
- Elaboração do convite para a divulgação do projeto à comunidade educativa (Cf. Fig. 7);
- Publicitação da quarta e última edição do *Dinojornal*.



Figura 6. Composição do poema para a letra do hino alusivo ao projeto



Figura 7. Elaboração do convite para divulgação do projeto à comunidade educativa

- Na quarta e última fase, procedeu-se à divulgação e apresentação de resultados, através da apresentação à comunidade educativa do hino e da exposição de todas as edições do *Dinojornal* (Cf. Fig. 8 e 9);



Figura 8. Apresentação do hino à comunidade escolar

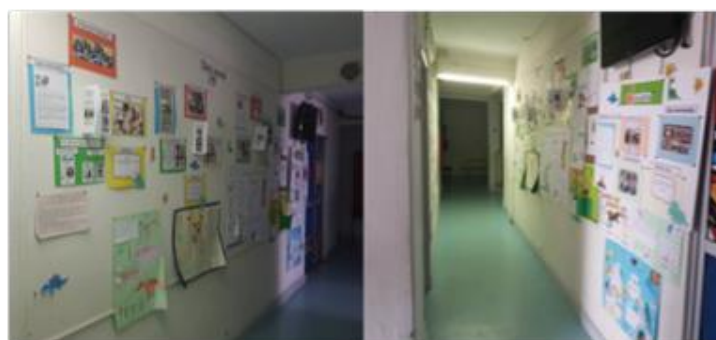


Figura 9. Exposição de todas as edições do Dinojornal

Resultados

O projeto desenvolvido foi divulgado através de um jornal mural no qual se identificaram as várias etapas de cada atividade elaborada com as crianças.

Após a concretização deste projeto, foi realizado um questionário aos alunos, no qual os mesmos referiam ter gostado de desenvolver o projeto. Obtivemos 100% de respostas positivas, tal como se verifica no gráfico 1.

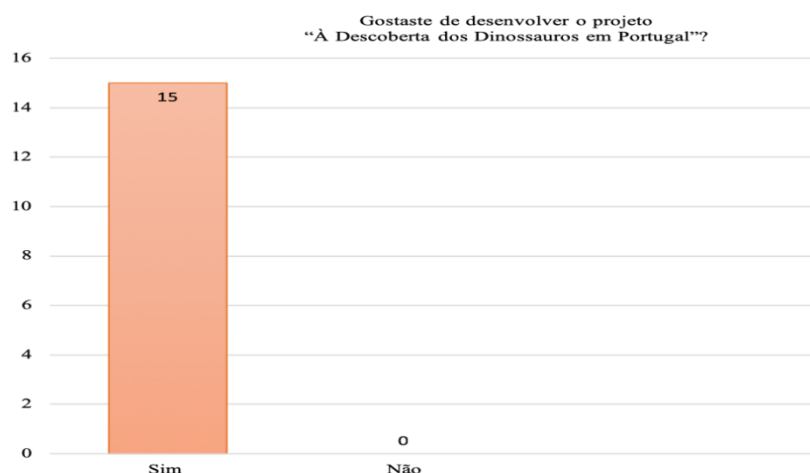


Gráfico 1. Avaliação do projeto, na opinião dos alunos

Com a análise dos gráficos, pode concluir-se que dos vários tipos/géneros textuais que os alunos já conheciam e os tipos/géneros com os quais tiveram contacto pela primeira vez, verificámos que o tipo/género textual que mais apreciaram foi o poema e o que menos apreciaram foi a ficha técnica, como se observa no gráfico 2.

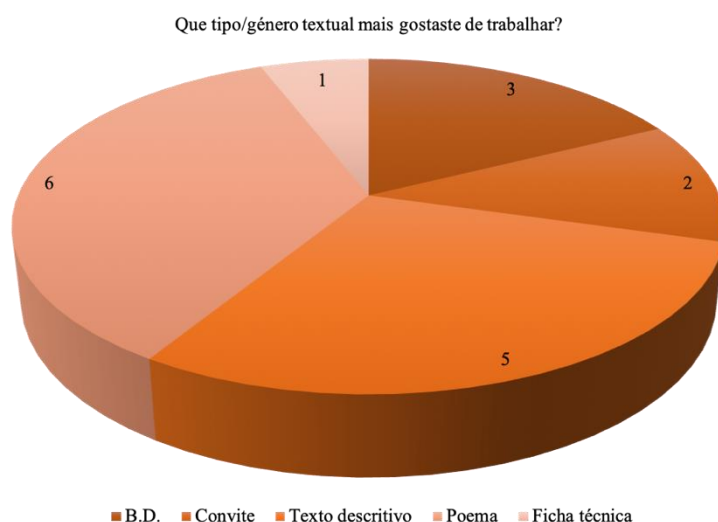


Gráfico 2. Tipo/géneros de textos que mais gostaram de trabalhar

Uma vez que o tipo/género que mais gostaram de trabalhar foi o poema para o hino dos exploradores, considerámos relevante questionar os alunos sobre as maiores dificuldades sentidas na produção do referido texto, como se verifica no gráfico 3.

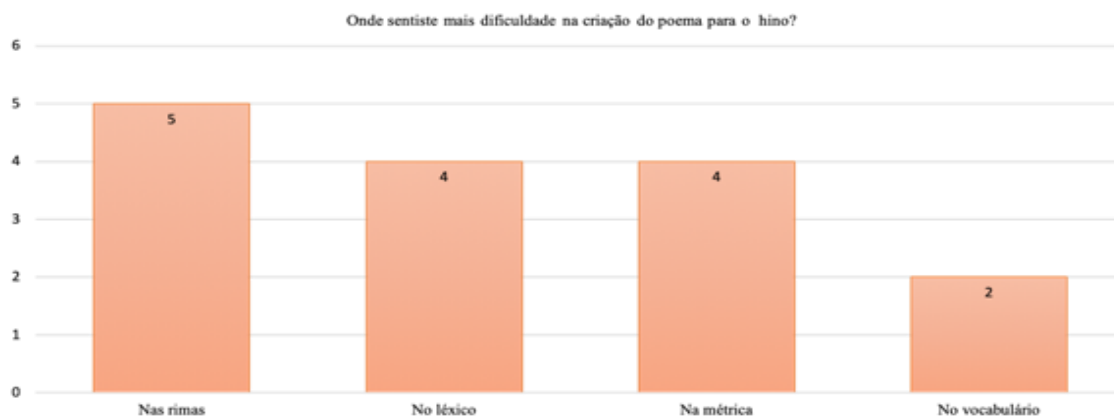


Gráfico 3. Dificuldades sentidas na criação do poema para o hino

Observámos que o mais difícil para a grande maioria dos alunos (5) foi a realização das rimas para o poema do hino dos exploradores. Sentiram menos dificuldades no vocabulário específico do tema, uma vez que anteriormente à construção da letra do hino já tinham realizado pesquisas sobre a temática.

Com a análise do gráfico 4, verificámos que o projeto trouxe benefícios para cada aluno, entre os quais a interação com a comunidade educativa, o desenvolvimento do trabalho cooperativo, de capacidades na apresentação de trabalhos e das relações inter e intrapessoais.

Constatámos que, para a maioria dos alunos, a divulgação através do *Dinojornal* e da apresentação final foi uma mais-valia no que diz respeito à interação com a comunidade educativa. De seguida, referiram que desenvolveram a capacidade de trabalhar cooperativamente com os colegas. O parâmetro menos mencionado foi o desenvolvimento das relações inter e intrapessoais.

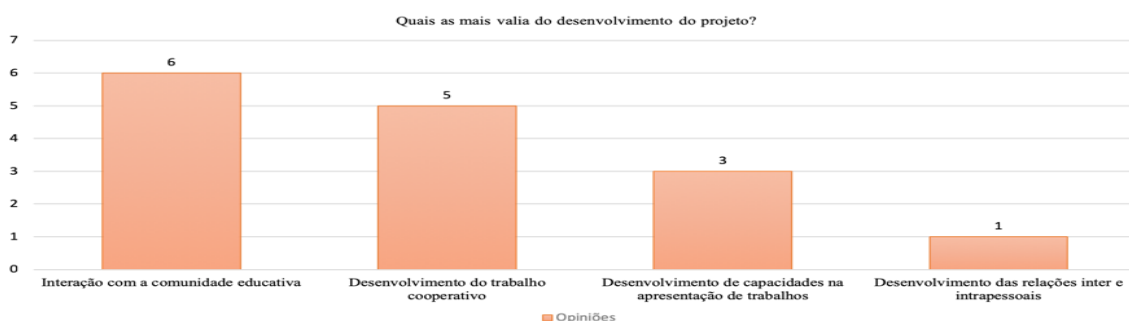


Gráfico 4. Mais valias do projeto para cada aluno

Este projeto respondeu a novos desafios de articulação interdisciplinar. Assim, podemos comprovar que os alunos aprenderam a:

- Articular os conhecimentos adquiridos nas diferentes componentes curriculares através das várias pesquisas realizadas;
- Produzir, de forma colaborativa, diferentes tipos/géneros de textos;
- Criar e valorizar novas produções escritas;
- Desenvolver uma atitude crítica e reflexiva;
- Questionar, colocar hipóteses, prever, experimentar, recolher, organizar, seleccionar e comunicar a informação à comunidade educativa.

Conclusões

A escrita é um meio de comunicação que, comparativamente à linguagem oral, assume uma componente mais formal, onde quem escreve tem oportunidade de escolher as palavras. O facto de a aprendizagem escrita requerer uma instrução explícita (Fayol, 2016) exige que esta seja trabalhada no sentido de responder às diferentes finalidades/funcionalidades que adquire, por forma a que o escrito ou o escritor seja bem interpretado.

Neste sentido, desenvolveram-se novas estratégias de trabalhar a escrita que mantiveram os alunos motivados na produção. O facto de relacionar esta componente com um tema seleccionado serviu como mote para motivar os alunos a desenvolver as temáticas das produções escritas. Desta forma, os alunos consolidaram conhecimento adquirido ao mesmo tempo que desenvolveram textos, alguns dos quais até então pouco explorados, que lhes foram úteis para a prossecução dos objetivos propostos.

Referências

- Barbeiro, L. e Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Fayol, M. (2016). *A Aquisição da Escrita*. Lisboa: Gradiva.
- Mateus, M.N. E. (1995). *Área-Escola, Educação Ambiental e Pedagógicas Inovadoras*. Tese de Mestrado em Extensão e Desenvolvimento Rural: Vila Real: UTAD.

Oliveira-Formosinho, J. (2013) *Modelos curriculares para a educação de infância*.
Porto: Porto Ed.

LA FORMACIÓN INICIAL DEL LOGOPEDA A TRAVÉS DE TECNOLOGÍAS EMERGENTES EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Noelia Margarita Moreno Martínez.

Dpto. Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Facultad de Psicología.

Universidad de Málaga

Resumen

En la sociedad actual se observa una reciente popularización de programas de modelado en 3D, realidad aumentada y realidad virtual, estas tecnologías emergentes se están aplicando en diversos terrenos como ingeniería industrial, telecomunicaciones, diseño de videojuegos para el ocio y el entretenimiento, medicina, arquitectura, arqueología, educación etc. En este capítulo se presenta un programa de formación inicial del alumnado del Grado en Logopedia de la Universidad de Málaga justificando el uso terapéutico de estas tecnologías en el ámbito de evaluación e intervención logopédica. Así pues, se plantean sesiones formativas teóricas y prácticas en tecnologías emergentes que permitirán al alumnado, por un lado, realizar un análisis conceptual de dichas herramientas y sus posibilidades de uso en Logopedia, y por otro lado, desarrollar destrezas de uso de una gran variedad de aplicaciones móviles y programas de ordenador de diseño y modelado en 3D para generar escenarios de realidad aumentada y realidad virtual. Los resultados y conclusiones corroboran la importancia de desarrollar en el alumnado de logopedia competencias digitales de uso de tecnologías emergentes con un carácter terapéutico para favorecer la prevención, la evaluación y el tratamiento de trastornos de la comunicación, el lenguaje, demencias y otras patologías.

Palabras clave: tecnologías emergentes, formación inicial, evaluación e intervención logopédica.

Abstract

In today's society there is a recent popularization of 3D modeling programs, augmented reality and virtual reality, these emerging technologies are being applied in various fields such as industrial engineering, telecommunications, video game design for leisure and entertainment, medicine, architecture, archeology, education, etc. In the present

communication a program of initial training of the students of the Degree in Speech Therapy of the University of Malaga is presented justifying the therapeutic use of these technologies in the field of evaluation and speech therapy intervention. Thus, theoretical and practical training sessions on emerging technologies are planned, which will allow students, on the one hand, to carry out a conceptual analysis of these tools and their possibilities of use in Speech Therapy, and on the other hand, to develop skills of using a wide variety of mobile applications and computer programs for design and 3D modeling to generate augmented reality and virtual reality scenarios. The results and conclusions corroborate the importance of developing in the speech therapy students the digital competences of using emerging technologies with a therapeutic character to favor the prevention, evaluation and treatment of communication disorders, language, dementias and other pathologies.

Keywords: Emerging technologies; initial formation; Speech therapy assessment and intervention.

Introducción

Dentro de un programa de formación inicial del alumnado del Grado en Logopedia de la Universidad de Málaga justificando el uso terapéutico de estas tecnologías, se considera pertinente el desarrollo de competencias de uso de estas tecnologías en asignaturas de intervención, evaluación y diagnóstico, así como su oferta como objeto de estudio para Trabajos Fin de Grado desde una perspectiva innovadora. Desde este enfoque orientado hacia la renovación metodológica y de recursos para la evaluación e intervención, en dichas materias y durante el período de prácticas y la realización del Trabajo Fin de Grado tendría lugar la implementación de tecnologías con un carácter terapéutico.

A continuación, se presentan las definiciones de las tecnologías emergentes empleadas en el seminario formativo del alumnado del Grado en Logopedia para el diseño de programa de prevención, evaluación, diagnóstico e intervención logopédica:

Modelado 3D: En el lenguaje de los gráficos en 3D, un modelo es un archivo que contiene la información necesaria para ver o “renderizar” un objeto en tres dimensiones.

Realidad Aumentada (RA): es una tecnología que nos permite la visualización directa o indirecta de elementos del mundo real combinados (o aumentados) con elementos virtuales generados por un ordenador, cuya fusión da lugar a una realidad mixta que combina elementos reales y virtuales creando escenarios interactivos en tiempo real y registrados en 3D (Azuma 1997; Cabero y García, 2016; Cabero y Barroso, 2016, 2016b; Cabero, Leiva, Moreno, Barroso y López, 2016; Moreno y Leiva, 2017; Tecnológico Monterrey, 2017).

Realidad Virtual (RV): es un sistema informático que genera fundamentalmente una simulación y representación computarizada de la realidad (Nugent, 1991; Casey, 1994 y Auld, 1995). Es decir, la realidad virtual se caracteriza por su naturaleza inmersiva como aquella tecnología que posibilita al usuario, mediante el uso de un visor RV, sumergirse en escenarios tridimensionales en primera persona y en 360 grados (Moreno, Leiva y Mac, 2017; Moreno, Leiva y López, 2017; Moreno, López y Leiva, 2018).

Escenario de la investigación

Durante el curso académico 2018-2019 se lleva a cabo una experiencia de uso de tecnologías emergentes (realidad aumentada, realidad virtual y modelado 3D) aplicadas a la formación, prevención, evaluación, intervención y rehabilitación logopédica de trastornos de la comunicación, el lenguaje, demencias y otras patologías en el Grado en Logopedia de la Universidad de Málaga. Dicha experiencia se desarrolla en las asignaturas: Evaluación y Diagnóstico de la Comunicación, el Lenguaje, el Habla y la Voz II (segundo curso); Logopedia: ciencia y profesión (cuarto curso) e Intervención logopédica en trastornos y pérdidas del lenguaje y habla I (tercer curso) a través de un seminario teórico y práctico para la formación inicial de logopedas.

Objetivos

Los objetivos específicos que se propusieron en la presente investigación fueron:

- Dar a conocer a los profesionales de la logopedia herramientas de modelado en 3D, realidad aumentada y realidad virtual, así como las fases procedimentales para la creación y diseño de materiales para la prevención, evaluación, intervención y

rehabilitación en trastornos de la comunicación, el lenguaje, demencias y otras patologías.

- Desarrollar destrezas de uso terapéutico de tecnologías emergentes para la prevención, evaluación, intervención y rehabilitación en trastornos de la comunicación, el lenguaje, demencias y otras patologías.

Método

La metodología consiste en la impartición de un seminario formativo teórico-práctico constituido por dos sesiones, una sesión teórica de dos horas y una sesión práctica de una hora.

Sesión teórica 1: Revisión y análisis de conceptos y herramientas de realidad aumentada (Augment, HP Reveal, Quiver, Chromville, Barcy, Zookazam; AR Flashcards Animal, Alphabet, AR Flashcars Space, WallaMe, Corticalbrain, Kouji, LeoARCamera, Waazy, AR Studio), realidad virtual (Aquarium-VRa, Jurassic Island VR, VR Forest Animal Adventure, VR Horse Ride, Street View, CoSpaces), modelado en 3D (Tinkercad, 3DC, Sketchfab, 3D Warehouse, Google Poly). Ejemplos de creación de escenarios de evaluación y tratamiento de trastornos de la comunicación, el lenguaje, demencias y otras patologías para el abordaje de las funciones cognitivas y los componentes del lenguaje (fonética-fonología, semántica, morfosintaxis y pragmática).

Sesión práctica 2 .En grupos el alumnado empleando diversas herramientas de realidad aumentada, realidad virtual y modelado en 3D crea escenarios para la evaluación e intervención en trastornos del lenguaje con pacientes afásicos, TEL, demencias y otras patologías. Y posteriormente elabora un informe con las propuestas de escenarios de RA, RV justificando las funciones que se trabajan. Dichos informes los suben a la plataforma virtual de la asignatura.

Resultados

En las propuestas de uso de estas tecnologías emergentes que se presentan en este trabajo elaboradas por parte del alumnado de logopedia a través de la creación y diseño de materiales y escenarios para la prevención, evaluación e intervención en trastornos de la comunicación, el lenguaje, demencias y otras patologías queda de manifiesto la utilidad de las mismas en esta rama de la medicina. Por lo tanto, esta

experiencia de uso y creación de escenarios empleando tecnologías de realidad aumentada, realidad virtual y modelado en 3D, así como su posterior exposición y justificación en el foro de la plataforma virtual de la asignatura por parte de los diferentes grupos de estudiantes, nos ha permitido experimentar y probar las diferentes herramientas presentadas desde un punto de vista procedimental, para corroborar su adecuación, viabilidad y aplicabilidad para la evaluación, tratamiento y rehabilitación de los trastornos de la comunicación, el lenguaje, demencias y otras patologías abarcando todos los procesos lingüísticos y cognitivos. Dicha viabilidad es posible gracias al carácter intuitivo, amigable, versátil y sencillo de las interfaces de las diferentes herramientas propuestas. Por lo tanto, se considera que debemos aprovechar el potencial que poseen estas tecnologías desde el punto de vista terapéutico e introducirlas en el programa de formación inicial dentro del marco del Grado en Logopedia.

Conclusiones

En conclusión podemos decir que las tecnologías emergentes nos ofrecen una gran oportunidad para reinventar la actuación terapéutica de los logopedas para el abordaje de los trastornos del lenguaje con el objetivo de dar una respuesta adecuada a los requerimientos de la sociedad y los pacientes actuales. De ahí la necesidad de introducir y visibilizar en los planes de estudio del Grado en Logopedia contenidos y competencias relativas al uso de tecnologías emergentes como programas de modelado y diseño de objetos 3D, realidad aumentada y realidad virtual para favorecer la creación de entornos de evaluación e intervención amplificados mediante la combinación de la información que nos ofrece el contexto real y el escenario virtual. De este modo, a través de una justificación teórica y reflexiva de un modelo de enseñanza-aprendizaje de habilidades de carácter procedimental mediante la implementación de una metodología dinámica y activa desde un enfoque innovador se pretende, por un lado, reforzar, complementar, enriquecer y potenciar los tradicionales programas de evaluación e intervención, y por otro lado, mejorar la satisfacción, la motivación y el interés del alumnado así como la calidad de su formación acorde con las características y las demandas de la era digital y los avances tecnológicos que se están registrando en el ámbito educativo y clínico.

Referencias

- Azuma, R. (1997). A Survey of Augmented Reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 6(4), 355-385.
- Cabero, J. y García, F. (coords.) (2016). *Realidad aumentada. Tecnología para la formación*. Madrid: Síntesis.
- Cabero J. y Barroso J. (2016). Posibilidades educativas de la realidad aumentada. *New Approaches in Educational Research*, 5(1), 46-52.
- Cabero, J., Leiva, J.J., Moreno, N.M., Barroso, J. y López, E. (2016). *Realidad Aumentada y Educación. Innovación en contextos formativos*. Barcelona: Octaedro.
- Moreno, N.M., López, E. y Leiva, J.J. (2016). Tecnologías emergentes para el desarrollo de la innovación educativa: Modelado en 3D y Realidad Aumentada. En J. Gómez Galán, E. López Meneses y A.H. Martín Padilla (Eds.), *Advances and Innovations in Educational Research* (pp.74-83). UMET Press, Universidad Metropolitana, Sistema Universitario Ana G. Méndez, San Juan (Puerto Rico), Sevilla: Editorial AFOE.
- Moreno, N.M., Leiva, J.J. y Mac, I. (2017). Virtual reality to potentiate the learning scenarios in Higher Education: Experience of educational innovation with the graduate students in criminology. En E. López Meneses, E., F.M. Sirignano, M.Reyes Tejedor, M. Cunzio y J. Gómez Galán (Eds.), *European innovations in education: Research models and teaching applications* (pp. 64-75). Sevilla: AFOE.
- Moreno, N.M. y Leiva, J.J. (2017). Experiencias formativas de uso didáctico de la realidad aumentada con alumnado del grado de educación primaria en la universidad de Málaga. *Revista Edmetec*, 6(1),81-104. Recuperado de: <http://www.uco.es/servicios/ucopress/ojs/index.php/edmetec/issue/view/546/showToc>
- Moreno, N.M., López, E. y Leiva, J.J. (2018). Experiencia universitaria con realidad aumentada y realidad virtual para construir innovación educativa. En E. López Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A.H. Martín-Padilla, L. Molina García y A. Jaén Martínez (Eds.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa*.

Aportaciones desde la praxis docente e investigadora (pp.1196-1213).

Barcelona: Octaedro. Monográfico.

Tecnológico de Monterrey (2017). Reporte EduTrends. *Radar de Innovación Educativa 2017*. Monterrey: Tecnológico de Monterrey.

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CREATIVIDAD PARA LA INNOVACIÓN SOCIAL Y EL EMPRENDIMIENTO

Javier Poleo Gutiérrez, Jorge Álvaro Recena, Isabel Dávila Sánchez.

INCIDE

Resumen

En el momento actual, en que el éxito empresarial estriba en saber responder a las necesidades sociales y los requerimientos de un público cada vez más exigente en lo relativo a las propuestas de las empresas y organizaciones. Dotar de herramientas y dinámicas que les permitan entrenar las habilidades y competencias vinculadas a la creatividad, puede generar una mejora a nivel personal y profesional que les permita ser mucho más innovadores.

Palabras clave: innovación, creatividad, emprendimiento, educación

Abstract

At the present time, in which business success lies in knowing how to respond to the social needs and requirements of an increasingly demanding public regarding the proposals of companies and organizations. Providing tools and dynamics that allow them to train the skills and competences linked to creativity can generate an improvement at a personal and professional level that allows them to be much more innovative.

Keywords: Innovation, creativity, entrepreneurship, education.

Introducción

El desarrollo y la gestión empresarial se rigen por modelos en muchos casos obsoletos o que no se adapta a la realidad de un público con gustos cambiantes o con mayores exigencias. “Hoy en día las organizaciones se tienen que enfrentar a retos como la globalización, la velocidad de los cambios (tecnológicos, socioeconómicos, etc.), el exceso de información, la sostenibilidad, la generación de confianza o la humanización” (Macías, 2017). Por este motivo, son necesarios nuevos marcos de trabajo adaptados a un entorno de alta incertidumbre para poder gestionar procesos de

innovación en las organizaciones. La innovación se constituye en “el medio a través del cual el emprendedor crea nuevos recursos generadores de riqueza o dota a los recursos existentes de mayor potencial para crearla.” (Drucker, 2004). La cuestión está en ver la capacidad de la persona emprendedora para generar ideas innovadoras, adaptarse al cambio, tolerar la frustración, adelantarse a las necesidades, persistir, y desarrollar el resto de competencias que va a requerir la puesta en marcha y gestión de una empresa. Para ello, “la innovación basada en conocimiento puede ser gestionada. El éxito requiere un cuidadoso análisis de los diversos tipos de conocimiento necesarios para hacer posible la innovación.” (Drucker, 2004). Por este motivo, es necesario educar la innovación para transformar la realidad en la que la persona emprendedora quiere desarrollar su idea y, además, enseñarle a persistir, sobreponerse al fracaso, aportar una propuesta de valor y de éxito.

Objetivo

Dar a conocer cómo a través de una formación en inteligencia emocional orientada a la creatividad se pueden generar proyectos más innovadores.

Metodología

Este estudio aporta diversas experiencias desarrolladas con distintos grupos de estudiantes y profesionales, desde la perspectiva de una entidad educativa que gestiona una Escuela de Inteligencia Emocional entre cuyos fines está la innovación social para el emprendimiento. Dichas experiencias han contado también con fichas de evaluación y control de resultados basados en los estudios de Mayer y Salovey (1997)

Resultados

El análisis de las experiencias y de las diversas dinámicas que ofrecemos, permite reconocer que, si bien, es difícil ofrecer resultados de éxito inmediatos en innovación empresarial, una formación y unas herramientas diseñadas para el desarrollo de la creatividad y la inteligencia emocional favorecen el interés por el emprendimiento y por nuevos modelos de negocio.

La innovación empresarial genera, a través del potencial social y económico de la empresa, un cambio significativo e intencionado. Para lograrla, tenemos que

entender que “en la innovación, como en cualquier otro esfuerzo, hay talento, hay ingenio y hay conocimiento. Pero en último término, lo que la innovación requiere es trabajo duro, enfocado y decidido. Si faltan la diligencia, la perseverancia y el compromiso, el talento, el ingenio y el conocimiento no sirven de nada.” (Drucker, 2004). Es importante entrenar y descubrir aquellas capacidades y competencias que van a favorecer el desarrollo de un emprendimiento innovador. No hacerlo puede abocar, salvo en casos de genialidad, a quedar al arbitrio del mercado, de un entorno hostil a la empresa que se desarrolla o a modelos erróneos de gestión.

Por este motivo, la puesta en marcha de herramientas y dinámicas basadas en el autoconocimiento y en el desarrollo de la inteligencia emocional, ha demostrado a través de la experiencia, poseer un enorme interés para la mejora de las competencias vinculadas al emprendimiento.

A) INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CREATIVIDAD

Parece evidente que vivimos en un continuo de incertidumbre y desequilibrio social, económico, cultural y, sobre todo, emocional. Los individuos están sumidos en lo que se conoce como Modernidad Líquida (Bauman, 2007), caracterizada por la ruptura con las instituciones y estructuras fijas, así como los patrones de acción en la mayor parte de los ámbitos vitales.

Resulta un tanto paradójico pensar que, partiendo de esta disposición a la independencia absoluta, aquello que realmente tiene validez a la hora de emprender un nuevo negocio (o modelo de negocio) es la capacidad de conectar con el/la cliente/a, ver más allá de sus necesidades e incidir en sus propias emociones para guiar la acción negociadora. El individuo que emprende debe, sin darse cuenta, conformar un entramado de estructuras mentales que le ayuden a conectar con los/as potenciales clientes/as, para identificar y prever cuáles son las posibilidades reales de éxito y qué tipo de acciones pueden suponer la desviación de sus objetivos sociales y, por consiguiente, empresariales.

En el momento en el que un individuo desarrolla la capacidad para ponerse en el lugar de quien tiene en frente, puede anticiparse a sus formas de actuar, lo que en el ámbito empresarial se traduce en una ventaja de grandes dimensiones. Como puede apreciarse, la creatividad es el albor de la propia innovación a la hora de emprender.

Todo lo que conocemos en cuanto a dinámicas de negocio se ha convertido en una constante de inestabilidad y cambio, donde las estructuras conservadoras y fijas de antaño han perdido completamente su razón de ser. Por ello se ha de incidir inexorablemente en el entrenamiento de aquellas habilidades y capacidades relacionadas con el desarrollo de la creatividad y el establecimiento de relaciones efectivas y eficaces con el entorno social. Nos referimos a aquellas capacidades del individuo que se incluyen dentro de la Inteligencia Emocional como *la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual* (Mayer y Salovey, 1997).

Son cuatro habilidades que resultan fundamentales en las relaciones intra e interpersonales y que, aplicadas al área empresarial, son claves para adaptar las ideas a las nuevas necesidades sociales y a la realidad camaleónica en la que vivimos: percepción y expresión de emociones, comprensión, facilitación y manejo/gestión emocional, tanto de uno/a mismo como del resto.

Identificar la forma en la que afectan estos cambios a las personas y qué producen en ellas puede dar al/la emprendedor/a el fundamento para una nueva idea innovadora, pero es necesario que sepa reconocer qué capacidades tiene y cuáles son sus limitaciones, tanto internas como externas, para tenerlas en cuenta en el proceso creativo.

La facilitación emocional se refiere a cómo las emociones que sentimos influyen en el pensamiento y éste guía la acción. La comprensión de la relación existente entre la emoción y la acción es necesaria en cualquier transacción comercial. Del control que tengamos de qué y cómo transmitimos la información y qué estamos produciendo en nuestros/as interlocutores/as puede suponer que nuestros proyectos cumplan los objetivos de negocio deseados. Desde la perspectiva socio-pedagógica, se considera el entrenamiento de las habilidades emocionales y sociales como un eje rector para la conformación de la personalidad creativa, innovadora y emprendedora. Debemos fomentar las habilidades emocionales dirigidas a la resolución creativa, el autoconocimiento, la aceptación de las críticas, la tolerancia a la frustración y las relaciones con los/as otros/as, gestionando las propias emociones y las de los/as demás.

B) UNA PROPUESTA

La Escuela de Inteligencia Emocional que gestiona la entidad sin ánimo de lucro INCIDE (Inclusión Ciudadanía, Diversidad y Educación), lleva a cabo una original propuesta formativa basada en la gamificación, llegando a más de 4.900 menores de diversos centros educativos que apuestan por el emprendimiento social y la educación por competencias dentro del ámbito de la innovación social. Pero, además, se ha llevado a cabo también con adultos a través de talleres con madres y padres de ese alumnado, permitiendo implicarlas/os en sus procesos de mejora personal y educativa. Hasta el momento, la evaluación llevada a cabo ha dado unos resultados excelentes, con una media de 9,2 sobre 10 en la calificación de la formación y en la aplicación de las dinámicas en el aula para su desarrollo posterior. El profesorado ha mostrado un alto interés por continuar con los talleres y han sido nuevamente demandados para posteriores cursos, dado el nivel de participación y el incremento de la creatividad y las iniciativas novedosas. Igualmente, la valoración ha llegado también a indicar la mejora de la convivencia y de las relaciones entre el alumnado que ha recibido la formación.

Por otra parte, se ha formado también a jóvenes emprendedores en dos talleres concertados dentro del ámbito de la Escuela de Ciudadanía y Convivencia del Ayuntamiento de Málaga e, igualmente, se han llevado a cabo varios talleres sobre creatividad, innovación y desarrollo de las habilidades directivas y el intraemprendimiento, dirigidos a personal directivo de varias multinacionales y de empresas de economía social, en los que participaron 35 personas. Estas han visto la propuesta como un importante logro con resultados positivos evaluables a corto y medio plazo, demandando nuestra formación y acompañamiento para posteriores ediciones del proyecto. Otro hito ha sido la participación en el NESI Global Forum, celebrado en Málaga en abril de 2019 y que ha supuesto un éxito para nuestra propuesta dado el acercamiento de empresas y organismos públicos para demandar una colaboración o formación específica adaptada a sus necesidades.

Conclusiones

La implementación de dinámicas y herramientas para la mejora de competencias y habilidades para la creatividad, facilita el diseño y puesta en marcha de proyectos emprendedores innovadores. Articular una formación adecuada dentro de las aulas y de

las empresas puede favorecer a los/las participantes, con una mejora de las relaciones y, en el caso de las empresas y entidades, del desarrollo de las misma a través de nuevas ideas más acordes con la realidad actual y con los recursos disponibles. La Escuela de Inteligencia Emocional, además de una importante apuesta por el desarrollo educativo, se convierte también en una referencia de innovación social para la transformación.

Referencias

- Bauman, Z. (2007). *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica
- Drucker, P. (2004). La disciplina de la innovación. *Harvard Business Review*. Agosto, 2004. Pp, 3-7.
- Macías, M. (2017). *El Camino para Innovar. Cómo pasar de la idea al modelo de negocio creando valor para tus clientes*. Barcelona: Deusto.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (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.

MARCO DE COMPETENCIAS NECESARIAS PARA LAS EMPRESAS DE LA INDUSTRIA 4.0 EN EL CONTEXTO DE LAS CARRERAS DE INGENIERÍAS INDUSTRIALES

Juan Antonio Torrecilla-García y Agnieszka Grazyna Skotnicka

Universidad de Málaga

Resumen

En este trabajo se proponen un marco de competencias transversales necesarias, y una tipología de acción formativa generadora para la profesionalización de egresados universitarios, frente a las demandas de perfiles emergentes en el contexto de la denominada Economía 4.0. La Economía Digital incorpora la disrupción tecnológica, el uso masivo de datos, la hiper-conectividad y la robótica y automatización, a las áreas tanto técnicas como humanistas del mercado de trabajo. Aunque muchas de las competencias transversales no varían, cada vez se demandan nuevas habilidades relacionadas con trabajo distribuido, Big Data, entornos virtuales y, en general, con la digitalización de diferentes facetas del contenido y de la organización del trabajo. La Economía 4.0 tiende a la desintegración y atomización de los procesos, en consecuencia, va a requerir aptitudes, tanto técnicas como sociales nuevas y, por tanto, surgirán nuevas demandas formativas. Por consiguiente, este paradigma, ya dominante en el entorno actual, exige la detección predictiva y prescriptiva de las necesidades formativas concretas y la delimitación de los marcos competenciales para que los egresados universitarios puedan responder a las demandas del mercado y a su vez convertirlo en las estrategias individuales de aprendizaje continuo.

Palabras clave: economía 4.0, competencias transversales, egresados

Abstract

This paper proposes a framework of necessary transversal competences, and typology of generating formative action for the professionalization of university graduates, facing the demands of emerging profiles within the framework of the so-called Economy 4.0. The Digital Economy incorporates technological disruption, massive use of data, hyper-connectivity and robotics and automation, to both technical and humanistic areas of the

labour market. Although many of the transversal competences do not vary, new skills related to distributed work, Big Data, virtual environments and, in general, the digitization of different facets of the content and work organization are demanded. Economics 4.0 tends to the disintegration and atomization of processes, therefore, it will require skills, both technical and social new, and therefore, new training demands will arise. Therefore, this paradigm, already dominant in the current environment, requires the predictive and prescriptive detection of the specific training needs and the delimitation of the competence frameworks so that university graduates can respond to market demands and to turn it into strategies Individuals of continuous learning.

Keywords: Economy 4.0, transversal competences, graduates.

Introducción

La economía digital o digitalización, se refiere a la conversión o codificación en números, dígitos, datos o informaciones de carácter continuo. Se entiende, así, la transformación digital como una redirección de todo el sistema hacia un modelo tecnológico eficaz (Sánchez, 2015), exigiendo conductas de adaptación y cambio que permitan alcanzar nuevas posibilidades.

Este nuevo contexto exige la necesidad de la transformación digital de las empresas (Hsu, Tsaih, y Yen, 2018), lo que ha supuesto un profundo desarrollo e incorporación de nuevos conceptos y dispositivos tecnológicos, los cuales han provocado un cambio directo en las organizaciones, haciendo que muchos puestos de trabajo queden obsoletos y, por tanto, avocados a su extinción, pero, al mismo tiempo, han generado nuevos puestos de trabajo, con nuevas competencias y aptitudes. De ahí que Lorenz, Rüßmann, Strack, Lueth, y Bolle (2015) planteen que las empresas de la Industria 4.0 se enfrentan a los desafíos de la capacitación de los trabajadores actuales y la selección de trabajadores con nuevos perfiles más relacionados con los ámbitos tecnológicos. A este respecto las competencias digitales demandadas por las empresas, según Chetty et al., (2017), las podemos agrupar en cuatro bloques:

- Las competencias informáticas o de las TIC: capacidad de operar hardware y software digital. Consiste en comprender cómo usar múltiples formas de herramientas y aplicar esas habilidades a la resolución de problemas.

- Las competencias mediáticas: capacidad de interactuar con textos, sonidos, imágenes, videos y medios sociales. Es decir, la capacidad de encontrar, manipular, utilizar la información, así como, evaluar la veracidad de la información y producir nuevos contenidos.
- Las competencias en comunicación: capacidad de comunicarse en medios tradicionales e innovadores. Esto implica una comunicación de persona a persona, pero también comunicación donde una persona puede transmitir contenidos a través de múltiples medios para llegar a una amplia gama de partes interesadas.
- Las competencias tecnológicas: capacidades de saber qué herramientas tecnológicas seleccionar y poder adaptarlas a un contexto particular.

Sobre la base de las ideas expuestas, y tomando conciencia de la patente necesidad en nuevas competencias que trae consigo la economía digital, de cara al egresado y a su incorporación al mercado laboral, un mercado cada vez más susceptible por la transformación digital. Se hace necesario en este trabajo elaborar una propuesta innovadora de modelo conceptual de encaje de las competencias en la universidad, en una visión integradora del desarrollo del alumnado.

Método

El presente trabajo supone una investigación de tipo documental (denominada *scoping review*) donde partiendo de una revisión bibliográfica no exhaustiva, los autores realizan una aproximación a la conceptualización del desarrollo de las competencias en la Educación Superior. Siendo este análisis el primer paso para la futura elaboración de nuevas metodologías de aprendizaje que faciliten a los estudiantes la adquisición de las competencias digitales en las carreras universitarias.

Para poder alcanzar el objetivo principal, expuesto en el apartado anterior, se han tomado las guías docentes de cada una de las asignaturas de todos los grados de ingeniería de la Escuela de Ingenierías Industriales de la Universidad de Málaga, a partir de las guías se han extraído de cada asignatura las competencias que, en base al

marco teórico definido en la introducción, están relacionadas o pueden derivarse de las competencias digitales.

Resultados

Los resultados obtenidos para el curso 2018/2019, se muestran en Tabla 1.

Tabla 1.

Número de Asignaturas y Competencias Digitales por Grado.

	Total de asignaturas	Total de competencias
Grado en Ingeniería de la Energía	48	10
Grado en Ingeniería de Organización Industrial	50	35
Grado en Ingeniería Eléctrica	47	11
Grado en Ingeniería Electrónica Industrial	47	20
Grado en Ingeniería Electrónica, Robótica y Mecatrónica	56	61
Grado en Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo del Producto	49	15
Grado en Ingeniería en Tecnologías Industriales	90	80
Grado en Ingeniería Mecánica	49	15

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar el grado que más competencias vinculadas a la Industria 4.0 es el de Ingeniería en Tecnologías Industriales, el cual posee la mayor cantidad de asignaturas, hasta 90 asignaturas, entre materias básicas y optativas, superando ampliamente al resto de grados en cuanto a asignaturas. Le sigue el Grado en Ingeniería Electrónica, Robótica y Mecatrónica, que posee 61 competencias de entre las 56 asignaturas que ofrece. En tercer lugar, se encuentra el Grado en Ingeniería de Organización Industrial, que posee 50 asignaturas las cuales presentan 35 competencias vinculadas a la economía 4.0.

Concretamente, el Grado en Ingeniería en Tecnologías Industriales es el que más competencias digitales ofrece pues, además de ser la Ingeniería con más asignaturas, posee tanto en tercero como en cuarto curso optativas que permiten al alumno orientarse hacia distintas ramas de la ingeniería, concretamente son las ramas relacionadas con la Automática, Electrónica y Organización Industrial las que poseen aproximadamente

todas las competencias digitales, siendo la primera la que más asignaturas con formación digital ofrece, de manera que para una formación más completa en competencias digitales los alumnos deberán optar por el itinerario del bloque de Automática.

Por otra parte, el Grado en Ingeniería Electrónica, Robótica y Mecatrónica, es el grado que más competencias digitales ofrece en proporción a su número de asignaturas. Este grado presenta dos menciones de las cuales el alumno debe optar por una en el cuarto curso, Mención en Robótica y Automatización o Mención en Sistemas Mecatrónicos en Vehículos, indistintamente la mención elegida, ambas poseen una gran cantidad de competencias digitales.

Por último, el Grado en Ingeniería de Organización Industrial reúne una gran cantidad de competencias digitales, permitiendo también escoger entre dos menciones en cuarto curso, Mención en Sistemas de Producción o Mención en Sistemas de Innovación y Competitividad Tecnológica.

El resto de los grados, las cinco ingenierías restantes, en los cuales se oferta una media de unas 48 asignaturas, no superan las 20 competencias por grado, y en cuatro de ellas no se superan las 15 competencias, siendo estas además competencias básicas de la industria digital.

Conclusiones

La expresión “desarrollo de las competencias transversales” plantea muchas interrogantes cuando concierne a la educación superior. Las carreras universitarias, los temarios de las asignaturas y una muy laxa vinculación de los contenidos con las salidas laborales concretas suponen un verdadero desafío para todas las partes involucradas: los profesores en su rol de “educador, mentor y orientador”, los estudiantes y las entidades en el mercado que no encuentran perfiles necesarios entre los titulados de las carreras superiores (Ayza, Rodríguez, Dubreuil y Cebrián 2011).

Por consiguiente sobre el sistema educativo superior recae la responsabilidad de facilitar la transición y la transformación, no solamente de los contenidos teóricos y prácticos de tal manera que respondan a las exigencias de la situación actual, sino también generar modelos de aprendizajes que sirvan para moldear las realidades

personales, sociales y laborales, para el desarrollo y adquisición de competencias digitales relacionadas con la Industria 4.0.

En este sentido, tras el análisis descriptivo de los datos extraídos de las guías docentes de las asignaturas de cada grado de ingeniería industrial, observamos que no existen datos concluyentes que evidencien que los estudiantes sean competentes digitales, pero tampoco existen datos que demuestren lo contrario.

Por otra parte, objetivamente y tratando los datos de forma absoluta, si comparamos el número de competencias digitales en base al número de asignaturas, así como, el número de competencias entre los distintos grados, se concluye que, si bien es cierto que el Grado en Ingeniería en Tecnologías Industriales es el que más competencias digitales ofrece, sus competencias se condensan en itinerarios concretos, es decir, según las optativas elegidas por el alumno obtendrá una formación más o menos completa en materia de la economía 4.0. Al mismo tiempo el Grado en Ingeniería Electrónica, Robótica y Mecatrónica es con diferencia aquel en el que los alumnos reciben una mayor formación digital, siendo inferior en el resto de ingenierías, exceptuando el Grado en Ingeniería de Organización Industrial cuya formación digital se puede decir que es moderadamente adecuada.

Por tanto, sería recomendable la creación de un observatorio universitario que facilite el seguimiento de sus egresados para comprobar si realmente la formación que se ofrece está a la vanguardia del desarrollo tecnológico y digital, y en caso de no ser así realizar las modificaciones pertinentes en sus grados.

Referencias

- Ayza, M. R., Rodríguez, M. F., Dubreuil, G. E. y Cebrián, M. D. M. (2011). La evaluación de competencias transversales en la materia trabajos fin de grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 74-100.
- Chetty, K., Qigui, L., Gcora, N., Josie, J., Wenwei, L. y Fang, C. (2017). Bridging the digital divide: Measuring digital literacy. *Economics: The Open-Access, Open-Assessment E-Journal*, 12(2018-23), 1-20.

- Hsu, C.C., Tsaih, R.H., y Yen, D. (2018). The Evolving Role of IT Departments in Digital Transformation. *Sustainability*, 10(10), 3706.
- Lorenz, M., Rüßmann, M., Strack, R., Lueth, K.L. y Bolle, M. (2015). Man and Machine in Industry 4.0: How Will Technology Transform the Industrial Workforce Through 2025? *The Boston Consulting Group*. Recuperado de <https://www.voced.edu.au/content/ngv:73341>
- Sánchez, J. (2015). *Transformación e Innovación Digital*. Recuperado el 11-04-2019, de <https://incipy.com/ebooks/transformacion-digital.pdf>

INDICADORES CULTURALES EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DIVERSOS

Francisco Javier Olmedo Ruiz*, Francisco Mateos Claros*, Macarena Esteban Ibáñez
y José Trujillo Vargas****

**Universidad de Granada (Granada); ** Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)*

Resumen

Este trabajo analiza cómo la estructura de las habilidades sociales, en los alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil, es distinta obedeciendo al contexto y a la cultura. Se trabajó con una muestra de 633 alumnos, el 48,9 % fueron niñas y el 52,1 % niños; un 42,02 % son castellano- parlantes y un 57,98 % de darijo- parlantes; por el contexto escolar, el 27,2 % es del centro, un 37,7 % de la periferia y un 35,1 % del extrarradio. Para obtener los datos se utilizó un instrumento de elaboración propia (00/2018/1429). Los resultados de los análisis multivariados evidenciaron, además de la influencia de la lengua materna, el contexto determina en el desarrollo de las habilidades sociales un modelo distinto.

Abstract

This paper analyzes how the structure of social skills, in the second cycle of Child Education, is different due to context and culture. A sample of 633 pupils was worked on, 48.9 % were girls and 52.1 % were boys; 42.02 % were Spanish- speakers and 57.98 % were Darijo- speakers; 27.2 % were in the school context, 37.7 % of the periphery and 35.1 % of the outskirts. A proprietary processing tool was used to obtain the data (00/2018/1429). The results of the multivariate analyses showed, in addition to the influence of the mother tongue, the context determines in the development of social skills a different model.

Introducción

El desarrollo social de las personas deposita en las habilidades sociales los instrumentos necesarios para su integración en la comunidad, convirtiéndolas en una de las principales destrezas para la interacción con los demás (Combs y Slaby, 1977). Dado que son susceptibles de ser aprendidas, la familia y la escuela desempeñan una labor elemental en su desarrollo (Monjas y González, 2000). Por ello, el periodo infantil y la comprensión del

cambio de su mundo social, junto a la implicación de otros agentes sociales, demanda un ajuste adecuado a estos nuevos contextos sociales. Las investigaciones de Ballester y Gil (2002) resaltan que un desarrollo no acorde puede desencadenar problemas en las futuras interacciones.

Igualmente, en esta etapa, las relaciones de amistad y el juego van a convertirse en un eslabón sobre el que recaiga este ajuste social. En este proceso, el niño toma conciencia de sí mismo, conoce quien es y a que grupo social pertenece a través del otro. En su desarrollo se reflejan elementos contextuales que los niños utilizan como herramientas para esta interacción con los tintes identitarios de su propia cultura. Según Goñi, Ros y Fernández (2018) este intercambio, condicionado en origen por una dualidad contextual para el niño y la familia, se presenta como factor determinante de su progreso educativo, que se manifiesta en la lengua materna, la implicación familiar, el dominio del idioma oficial, etc.

En este escenario, los factores vienen asociados a la multiculturalidad, y cómo esta impregna unos patrones de aprendizaje influenciados por modelos familiares adheridos a cada cultura (Latorre, Mateos, Olmedo y Esteban, 2018). Por ello, encontramos diferencias en el desarrollo de las habilidades sociales que permiten la evolución de conceptos relacionados con la mutualidad y reciprocidad en este periodo (Olmedo, Mateos, Esteban y Trujillo, 2019). De manera que el lenguaje, y aún más en contextos con diversidad lingüística, puede marcar discrepancias en el desarrollo estas habilidades. Dickinson, Hofer, Barnes y Grifenhagen (2014) proponen el diseño de acciones educativas eficaces en el tratamiento de grupos diversos culturalmente, teniendo en cuenta sus características sociolingüísticas, patrones de interacción y comunicación familiar.

Estas identidades múltiples presentes en los nuevos contextos educativos (García y Moreno, 2014) deben de estar bajo el amparo del principio de igualdad y apoyadas en la educación como elemento integrador (Caparrós y Casares, 2014). Así, en este trabajo, se constata como las estructuras de las habilidades sociales en los niños (5años) de Ceuta son distintas según la ubicación del centro escolar y la lengua materna.

Método

La muestra, integrada por 633 escolares, se dividió en estratos correspondiendo con las zonas de escolarización: centro, periferia y extrarradio. Todas las categorías de los estratos son índices relevantes en este contexto, con una media de edad de 5,23 ($\sigma = 0,506$), de ellos,

el 52,1% eran niños y el 48,9% niñas; según la lengua materna, un 42,02 % lo era de lengua castellana y un 57,98 % de *darija*; y atendiendo a la ubicación de la escuela, un 27,2 % era del centro, un 37,7 % de la periferia y un 35,1 % del extrarradio.

Todos fueron analizados con el Cuestionario Multidimensional de Competencias Básicas en Educación Infantil (CBI-00/2018/1429) que evalúa el desarrollo lingüístico, habilidades sociales y la motricidad. La fiabilidad del instrumento (coeficiente Omega de McDonald) para la escala de lenguaje ($\Omega = 0,832$), de habilidades sociales ($\Omega = 0,831$), de motricidad ($\Omega = 0,841$) y del cuestionario total ($\Omega = 0,865$).

Para conocer las características de la muestra y contrastar el rendimiento de estos alumnos se utilizó la estadística descriptiva e inferencial. Seguidamente, a través de la estadística multivariada “análisis factorial” (adecuación muestral KMO global $\alpha = 0,05$; reducción de variables a factores comunes Barlett; $p < 0,05$; y correlación anti-imagen $p > 0,05$) se contrastaron las estructuras de las habilidades sociales diferenciando los distritos escolares aplicando criterios de selección de factores con un porcentaje acumulado mínimo (60%).

Resultados

En la figura 1 los porcentajes del alumnado según la ubicación del centro escolar y la lengua materna muestran que el 27,33% pertenecen a la zona centro, de los cuales el 71,34% son castellano-parlantes y 28,66% darijo-parlantes, la zona periférica engloba el 37,85% del alumnados, el 52,32% representan la lengua materno-castellana y el 47,68 la lengua materna-darija y por último, la zona del extrarradio comprende el 34,82% de la muestra, de ellos, el 7,34% castellano-parlantes y el 92,66% darijo-parlantes.

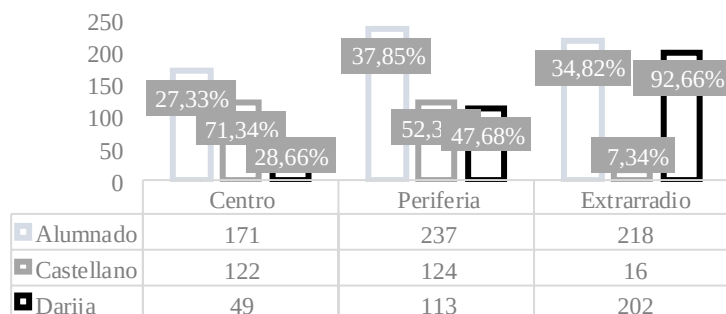


Figura 1. Distribución del alumnado según la ubicación del centro y la lengua materna

Para conocer las diferencias en la dimensión de habilidades sociales podemos observar como en la figura 2 todas las medias son superiores en los alumnos de lengua materna

castellana, destacando con mayor valor el estado emocional (3,74) de los alumnos con lengua materna castellana y con el valor más bajo la actitud en el juego (2,34) de los darijo parlantes. Destacando la diferencia de media en las dimensiones de actitud ante el trabajo (-31).

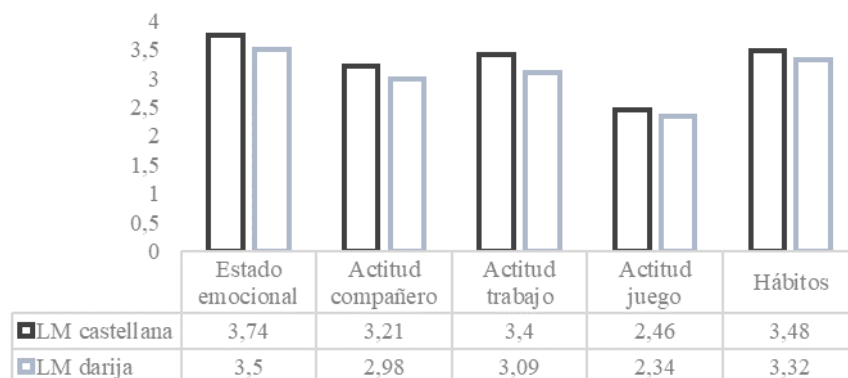


Figura 2. Medias de habilidades sociales según la lengua materna

A continuación, y con la intención de reducir datos, hemos representado (ver Tabla 1) las estructura factorial que defina a cada centro educativo en función de la zona de ubicación (centro; periferia; extrarradio).

Tabla 1.

Estructura factorial según la ubicación del centro escolar

Distrito	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Centro	A. Trabajo (0,808)	A. juego (0,70)	A. Compañeros (0,69)	E. Emocional (0,70)
Periferia	E. Emocional (0,779)	A. Trabajo (0,808)	A. Compañeros (0,777)	Hábitos (0,751)
Extrarradio	E. Emocional (0,859)	A. Trabajo (0,798)	A. Juego (0,788)	A. Compañeros (0,83)

Los resultados de los análisis factoriales de los tres distritos (KMO de 0,761; 0,799 y 0,878, para $p < 0,05$), ofrecen estructuras diferenciadas. La comparación permite ver que en el primer factor el distrito centro lo saturan variables que definen la actitud ante el trabajo, en la periferia y el extrarradio destaca el estado emocional. Para el segundo factor, la zona centro se presenta saturado con la actitud ante el juego, la periferia y el extrarradio con la actitud ante el trabajo. Seguidamente, el tercer factor se estructura alrededor de la actitud ante los compañeros para el centro y la periferia y en el extrarradio es la actitud ante el juego.

Finalmente, el cuarto factor se satura con variables relacionadas con el estado emocional en la zona centro, los hábitos en la periferia y la actitud ante los compañeros en el extrarradio.

Conclusiones

Los resultados obtenidos demuestran que el indicador principal de las diferencias en el desarrollo de las habilidades sociales estaba relacionado con la ubicación del centro escolar y los porcentajes de alumnos con lengua materna darija.

De tal manera que, en la zona centro se aprecia mayor presencia de actitudes que responde a habilidades que demandan nuevas relaciones con los demás. Situación que refleja menor peso de la actitud ante los compañeros cuanto mayor es el número de darijo parlantes. En cambio, la comprensión de emociones más presente en la periferia y en el extrarradio se asocian a diferencias en el nivel socioeconómico que favorece el desarrollo de habilidades como las de expresar los sentimientos (Trianes, Cardelle, Blanca y Muñoz, 2003). Del mismo modo, la actitud ante el trabajo revela como indicador principal las diferencias en el rendimiento asociados a los alumnos darijo parlantes, claramente enlazadas con los normas y hábitos en el aprendizaje.

Como resultado, en contextos multiculturales la estructura lingüística se convierte en un factor elemental para el desarrollo de habilidades sociales, aún más si existe un choque entre un código escolar-oficial y un código cultural (*darija*) que limita la auténtica participación expresiva y social que representa el lenguaje. Razón por la cual la lengua materna no oficial se convierte en la principal variable en el avance académico negativo de estos alumnos (Olmedo, 2017) a la hora de establecer la relación entre cultura y las habilidades sociales. No podemos obviar que en estos contextos los patrones de aprendizaje se ven inevitablemente influidos por unos modelos familiares adheridos a cada cultura (De la Peña, Parra y Fernández, 2018).

Referencias

Ballester, R. y Gil, M. D. (2002). *Habilidades sociales: evaluación y tratamiento*. Síntesis: Madrid.

- Caparrós, N. y Casares, E. (2014). La escuela como elemento integrador: estudio de la eso en navarra. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 18, 137-146. doi:10.20932/barataria.v0i18.48
- Combs, M. y Slaby, D. (1977). Social Skills Training with Children. In Lahey et al., (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (pp.161-201). New York. Plenum Press.
- De la Peña, C., Parra, N. y Fernández, J. M. (2018). Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia. *OCNOS*, 17(1), 7-20. doi:10.18239/ocnos_2018.17.1.1336
- Dickinson, D., Hofer, K., Barnes, E. y Grifenhagen, J. (2014). Examining teachers' language in Head Start classrooms from a Systemic Linguistics Approach. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 231-244. doi:10.1016/j.ecresq.2014.02.006
- García, J. A. y Moreno, I. (2014). *Escuela, Diversidad Cultural e Inclusión*. Madrid: Catarata.
- Goñi, E., Ros, I. y Fernández-Lasarte, O. (2018). Academic performance and school engagement among secondary school students in accordance with place of birth, gender and age. *European Journal of Education and Psychology*, 11(2), 93-105. doi:10.30552/ejep.v11i2.224
- Latorre, M.J., Mateos, F., Olmedo; F. J. y Esteban, M. (2018). Modelos culturales en un contexto multicultural. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 31-5. Recuperado de: <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2669/2223>
- Monjas, M. I. y González, B. (2000). *Las Habilidades Sociales en el currículo*. Secretaría General Técnica: Madrid.
- Olmedo, F. J. (2017). *Cultura y Rendimiento del Alumnado de Segundo Ciclo de Educación Infantil en un Contexto Multicultural* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Olmedo, F. J., Mateos, F., Esteban, M. y Trujillo, J. L. (2019). *Indicadores culturales en el desarrollo de habilidades sociales del alumnado de infantil en contextos educativos diversos*. En 7th International Congress of Educational Sciences and Development. Granada. España.
- Trianes, M., Cardelle, M., Blanca, M. y Muñoz, A. (2003). Contexto social, género y competencia social autoevaluada en alumnos andaluces de 11-12 años. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, 1(2), 37-55. doi:10.25115/ejrep.2.109

LA NOCIÓN DE IDONEIDAD DIDÁCTICA COMO HERRAMIENTA PARA ORGANIZAR LA REFLEXIÓN DEL PROFESOR

Vicenç Font, Adriana Breda y Javier Díez-Palomar

Universitat de Barcelona

Resumen

Antecedentes: Diversas investigaciones han señalado el siguiente fenómeno: los criterios de idoneidad didáctica propuestos por el Enfoque Ontosemiótico funcionan como regularidades en el discurso de los profesores cuando justifican que sus propuestas didácticas representan una mejora, sin haberseles enseñado el uso de esta herramienta para guiar su reflexión. **Objetivo:** profundizar y explicar dicho fenómeno situando el constructo criterios de idoneidad didáctica en la problemática del papel que deben jugar las valoraciones y los principios normativos en la práctica del profesor. **Método:** lectura y análisis de fuentes documentales para realizar un trabajo de desarrollo teórico del constructo idoneidad didáctica: cómo se originó, hacia qué nos conduce y cómo puede afectar a la práctica del profesor. **Resultados:** se explican las bases que delimitan el desarrollo del constructo y los referentes que han permitido su desarrollo. **Conclusiones:** los criterios de idoneidad son una herramienta que se puede enseñar a los profesores para organizar la reflexión sobre su práctica; y su aplicación debe ser situada, es decir, la aplicación, priorización, relegación, etc., de dichos criterios depende del contexto institucional en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, y del criterio pedagógico y didáctico del profesor.

Palabras clave: formación de Profesores, enfoque ontosemiótico, criterios normativos, idoneidad didáctica

Abstract

Background: Several investigations have indicated the following phenomenon: the criteria of didactic suitability proposed by the Ontosemiotic Approach operate as regularities in the discourse of the teachers when they justify that their didactic proposals represent an improvement, without having been taught the use of this tool to guide their reflection.

Objective: the aim of this work is deepens and explains this phenomenon, placing the construct criteria of didactic suitability in the problem of the role that valorative and normative principles must play in the teacher's practice. **Method:** Reading and analysis of documentary sources to carry out a theoretical development work of the didactic suitability construct: how it originated, what it leads to and how it can affect the teacher's practice. **Results:** The bases that delimit the development of the construct and the references that have allowed its development are explained. **Conclusions:** The suitability criteria are a tool that can be taught to teachers to organize reflection on their practice, and also show that its application must be located. That is, the application, prioritization, relegation, etc., of these criteria depends on the institutional context in which the teaching and learning process takes place, and the teacher's pedagogical and didactic criteria.

Keywords: Teacher training, ontosemiotic approach, normative criteria, didactical suitability.

Introducción

En Breda, Pino-Fan y Font (2017) se explican una serie de experimentos de diseño, estudio de caso y cursos de formación, que han permitido, por una parte, el desarrollo del modelo Conocimientos y Competencias Didáctico – Matemáticas (modelo CCDM) del profesor de matemáticas – basado en constructos del Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción Matemáticos (EOS) (Godino, Batanero y Font, 2007) –, y por otra parte, ponerlo a prueba. También se explica que, en ellos, se observaron las siguientes regularidades: 1) Los profesores, cuando opinan (sin una pauta previamente dada) sobre un episodio de aula, expresan comentarios de tipo descriptivo y/o explicativo y/o valorativo. 2) Estas opiniones son evidencias de alguna de las seis facetas (epistémica, cognitiva, ecológica, interaccional, mediacional y afectiva) del conocimiento del profesor (una parte del CCDM). 3) Cuando las opiniones son claramente valorativas, se organizan mediante los componentes de los criterios de idoneidad didáctica (otro componente del CCDM) (idoneidad epistémica, mediacional, ecológica, afectiva, interaccional y cognitiva). 4) La valoración positiva de estos indicadores se basa en determinadas tendencias sobre la

enseñanza de las matemáticas que indican cómo debe ser una enseñanza de las matemáticas de calidad.

En esta comunicación se profundiza en las regularidades 3 y 4 de dicho fenómeno situando el constructo CI en la problemática del papel que deben jugar las valoraciones y los principios normativos en la práctica del profesor. Más en general, se realiza un trabajo de desarrollo teórico del constructo idoneidad didáctica: cómo se originó, hacia qué nos conduce y cómo puede afectar a la práctica del profesor.

En la revista *For the Learning of Mathematics* recientemente se han publicado varios artículos que reflexionan sobre la siguiente pregunta: ¿Hasta qué punto, en qué forma y en qué condiciones, la didáctica puede (o incluso debe) proponer juicios valorativos y normativos que proporcionen criterios sobre cómo organizar y gestionar los procesos de estudio? Se trata de una cuestión sobre el carácter prescriptivo de los resultados consolidados de la investigación científica en Didáctica de la Matemática.

En Godino et al. (2019) se responde a esta cuestión general a partir de los principios y herramientas teóricas desarrolladas por el EOS. Según estos autores, El EOS asume una concepción amplia de la Didáctica de las Matemáticas (DM) como ciencia y tecnología, al considerar que esta disciplina debe abordar cuestiones descriptivas, explicativas, predictivas, propias del conocimiento científico, y también prescriptivas y valorativas, propias del conocimiento tecnológico. Dicho de otra manera (Font y Godino, 2011), la DM tiene que dar respuesta a dos demandas diferentes. La primera pretende que sus constructos teóricos sirvan para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas y la segunda que éstos sirvan para guiar su mejora, lo cual nos lleva a una reflexión sobre valores y normas que funcionan como una guía para obrar que orienta acerca de qué acciones son correctas (buenas) y cuáles son incorrectas (malas). Se trata de dos demandas diferentes, pero estrechamente relacionadas, ya que sin una profunda comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas no es posible conseguir su mejora.

En el marco del EOS se ha dado respuesta a la segunda demanda a partir de la generación de constructos teóricos, siendo el más relevante el constructo idoneidad didáctica. En los apartados siguientes explicaremos su génesis y desarrollo.

Método

Este trabajo es una investigación en historia de la educación, ya que se realiza un estudio del desarrollo de la noción de CI. Para ello, además de la lectura y análisis de fuentes documentales se ha tenido en cuenta la historia oral del primer autor del presente artículo, en calidad de coautor de las primeras formulaciones del constructo idoneidad didáctica, además de ser el investigador de varios proyectos en los que se ha usado dicha noción para organizar la reflexión del profesor de matemáticas en la formación del profesorado.

Resultados

Las decisiones tomadas para delimitar las bases para el desarrollo del constructo CI fueron:

1) Debe ser una herramienta que permita al profesor reflexionar sobre su práctica y poder guiar su mejora en el contexto donde se realiza.

2) Utilizar un término que tenga un cierto aire de familia con el término calidad, pero en el que los aspectos contextuales sean más predominantes que los estructurales o inherentes. Por esta razón, se optó por el término idoneidad para introducir el constructo CI.

3) Considerar que la DM puede generar principios provisionales (un tipo de normas llamados aquí criterios de idoneidad) consensuados por un sector importante de la comunidad interesada en la educación matemática, que pueden servir primero para guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas y, segundo, para valorar sus implementaciones.

4) El constructo CI debe ser multidimensional y, por tanto, debe descomponerse en idoneidades parciales y, a su vez, cada una de ellas hacerlo en componentes.

5) Un proceso de enseñanza y aprendizaje se considera idóneo cuando se consigue un equilibrio entre los diferentes criterios parciales de idoneidad, y no cuando sólo se dan algunos de ellos.

6) Los criterios de idoneidad parciales (en tanto que consensos a priori) pueden entrar en conflicto con el contexto en que trabaja el profesor, lo cual conlleva, primero, tratar los CI de manera conjunta (y no como criterios independientes como frecuentemente

se hace en el caso de la calidad) y, segundo, a cuestionar o relativizar la validez de un determinado criterio en un contexto específico, lo cual lleva a dar pesos relativos diferentes a cada criterio en función del contexto.

Esta sexta decisión es posible porque los CI se consideran como normas que son principios en lugar de normas que son reglas. Los principios tienen un aspecto de peso o importancia que las reglas no tienen, de modo que los conflictos entre principios se resuelven por *peso*. Dicho de otra manera, los CI, en tanto que principios, no son binarios, son graduales.

7) La posible contradicción entre la quinta y la sexta decisión se puede resolver mediante el rediseño del proceso de enseñanza y aprendizaje. En efecto, de acuerdo con la sexta decisión, el mayor peso dado a algunos principios, en función del contexto, inclinan las decisiones en una dirección. Ahora bien, los principios con menor peso sobreviven intactos aun cuando no prevalezcan, lo cual permite darles más peso en un rediseño del proceso de enseñanza y aprendizaje de cara a una implementación futura más equilibrada.

La opción de considerar que el constructo CI debe contar con un cierto grado de consenso, da una manera de generar criterios parciales que permitan responder a la pregunta ¿qué se debe entender por mejora de la enseñanza de las matemáticas? ya que es cuestión de explorar, en una primera fase, cómo se ha generado un conjunto de tendencias y principios que gozan de un cierto consenso en la comunidad relacionada con la educación matemática; clarificando, a ser posible, qué papel juegan los resultados de la investigación didáctica en su generación. En una segunda fase, se tiene que relacionar, relativizar, subordinar, etc., estos principios para generar una lista de CI, con sus componentes e indicadores, que sirvan al profesor para organizar la reflexión sobre su práctica.

Para el desarrollo del constructo CI, se han considerado los aportes de los diferentes enfoques teóricos del área de la DM, las tendencias actuales sobre la enseñanza de las matemáticas y los principios del National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) y (Breda, Font y Pino-Fan, 2018; Godino, 2013).

Conclusión

Con relación a la cuestión de cómo afecta a la práctica del profesor un constructo

como el de idoneidad didáctica, la primera consideración es que es una herramienta que se puede enseñar a los profesores en formación y en servicio para organizar la reflexión sobre su práctica (Breda, Font y Lima, 2015; Breda et al., 2017). La segunda, es que su aplicación concreta debe ser situada, es decir, la aplicación, priorización, relegación, etc., de dichos criterios depende del contexto institucional en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, y del criterio pedagógico y didáctico del profesor.

Agradecimientos

Trabajo realizado en el marco de los proyectos de investigación: PGC2018-098603-B-I00 (MCIU/AEI/FEDER, UE) y REDICE18-2000 (ICE-UB).

Referencias

- Breda, A., Font, V. y Lima, V. M. R. (2015). A noção de idoneidade didática e seu uso na formação de professores de matemática. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática*, 8(2), 1-41.
- Breda, A., Font, V. y Pino-Fan, L. (2018) Criterios Valorativos y Normativos en La Didáctica de las Matemáticas: el Caso del Constructo Idoneidad Didáctica. *Bolema*, 32(60), 255-278.
- Font, V. y Godino, J. D. (2011), Inicio a la investigación en la enseñanza de las matemáticas en secundaria y bachillerato, en J. M. Goñi (Ed.), *Matemáticas: Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 9-55). Barcelona: Graó.
- Godino, J. D. (2013) Indicadores de la idoneidad didáctica de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 8(11), 111-132.
- Godino, J. D. Batanero, C. y Font, V. (2007). The onto-semiotic approach to research in mathematics education. *ZDM. The International Journal on Mathematics Education*, 39 (1-2), 127-135.
- Godino, J. D., Batanero, C. y Font, V. (2019). The onto-semiotic approach: Implications for the prescriptive character of didactics. *For the Learning of Mathematics*, 39(1), 37-42.

LAS JUSTIFICACIONES DADAS POR FUTUROS PROFESORES DE SECUNDARIA PARA LA PROMOCIÓN DE LA CREATIVIDAD MATEMÁTICA EN SUS PROYECTOS DE FIN DE MÁSTER

Alicia Sánchez y Vicenç Font

Universidad de Barcelona

Resumen

Antecedentes: Este trabajo es parte de un estudio exploratorio sobre cómo futuros profesores de matemáticas de secundaria incluyen la creatividad en las reflexiones sobre su propia práctica en sus trabajos de fin de máster (TFM). Para analizar su práctica, utilizan los criterios de idoneidad didáctica del Enfoque Ontosemiótico. **Objetivo:** identificar con qué aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje relacionan la creatividad. Durante el máster, los futuros profesores no reciben una formación específica en este tema, ni se les sugiere que lo traten en su TFM. **Método:** Primero, se buscaron comentarios sobre creatividad en los TFM, utilizando una lista de palabras clave, y se registraron. Posteriormente, se clasificaron los comentarios según los aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje que se relacionaban con la creatividad. **Resultados:** Según las diferentes categorías, la creatividad se relaciona con la diversidad de procesos en tareas matemáticas, con el uso de material manipulativo y TIC, con la realización de actividades cooperativas y con el desarrollo de la competencia social y la responsabilidad. También aparece la creatividad en los criterios de evaluación de algunas actividades. **Conclusiones:** La variedad de comentarios coincide con la diversidad de procesos asociados a la creatividad en otras investigaciones.

Palabras clave: creatividad, criterios de idoneidad didáctica, trabajo final de máster, formación inicial de profesores.

Abstract

Background: This work is part of an exploratory study about how secondary school preservice teachers of mathematics include creativity in the reflections on their own

practice in their master's degree final projects (MFP). They use the didactic suitability criteria of the Ontosemiotic Approach in their analysis. **Objective:** Our aim is to identify which elements of the teaching and learning process the preservice teachers relate to creativity. During the master's degree, the preservice teachers do not receive a specific training on this subject and they are not suggested to write about it in their MFP. **Method:** We first searched for comments about creativity in the MFP, using a list of key terms, and registered these comments. Then, we classified the comments depending on the elements of the teaching and learning process that were related to creativity. **Results:** Based on these categories, creativity is related to the diversity of processes in mathematical tasks, the use of manipulatives and ICT, the cooperative activities and the development of the social competence and responsibility. Creativity also appears in the assessment criteria of some activities. **Conclusions:** The variety of comments agrees with the diversity of processes related to creativity in other research.

Keywords: Creativity, didactic suitability criteria, master's degree final project, pre-service teachers.

Introducción

Algunos autores (Chamberlin y Moon, 2005; Mann, 2006) destacan la creatividad como un aspecto a desarrollar en la escuela y, especialmente, en las clases de matemáticas.

Por otra parte, investigaciones previas (Breda, Pino-Fan y Font, 2017) concluyen que la reflexión de los profesores sobre su propia práctica influye en el desarrollo de otras competencias profesionales y sirve como herramienta para la mejora de la práctica docente. En este trabajo analizamos las reflexiones de futuros profesores de matemáticas sobre su propia práctica. En concreto, observamos si consideran la creatividad y su desarrollo como mejora de su intervención, y distinguimos con qué elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje relacionan la creatividad.

Método

En el análisis que se presenta a continuación se consideraron los trabajos de fin de máster (TFM) de los estudiantes de un máster de formación de profesorado de secundaria y

bachillerato (especialidad de matemáticas), entre los cursos 2009-2010 y 2014-2015. En total se analizaron 198 TFM. Durante el máster, los futuros profesores diseñan una unidad didáctica y la implementan en el prácticum. Posteriormente, en la asignatura de innovación e iniciación a la investigación, se presentan los criterios de idoneidad didáctica del enfoque ontosemiótico del conocimiento y la instrucción matemáticos (Breda et al., 2017) y se proporciona una pauta con los componentes y descriptores de los criterios para que los futuros profesores analicen en su TFM la unidad didáctica implementada y propongan mejoras. Cabe señalar que, durante el máster, los futuros profesores no reciben una formación específica sobre cómo favorecer el desarrollo de la creatividad de sus alumnos.

La primera fase de análisis consistió en la elaboración de una lista de términos clave relacionados con la creatividad, ya que es posible que los futuros profesores utilizaran otras palabras para referirse a creatividad dada la ambigüedad del concepto (Joklitschke, Rott y Schindler, 2018). Se realizó una primera lista de términos, a partir de la literatura revisada: crea*, intui*, imagin*, ingen*, inven* y origin*. Para validarla, se buscaron comentarios sobre creatividad en los TFM del curso 2009-2010. Se comprobó el uso de estos términos en los comentarios de los futuros profesores y se añadió a la lista la palabra genio. A continuación, se buscaron comentarios sobre creatividad en los 198 TFM utilizando la lista de términos clave y se registraron los extractos con los comentarios correspondientes. Por último, se identificaron los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje que aparecen relacionados con la creatividad en los comentarios de los futuros profesores. Para ello, se tomaron como referencia los componentes de los criterios de idoneidad didáctica. Finalmente, se distinguieron diversas categorías de comentarios en función de los elementos que aparecen relacionados con la creatividad.

Resultados

A pesar de no recibir durante el máster una formación específica sobre cómo desarrollar la creatividad de los alumnos de secundaria, en 137 trabajos de los 198 identificamos comentarios sobre creatividad utilizando la lista de términos clave. Además, los futuros profesores relacionan la creatividad con diferentes elementos, por lo que distinguimos las siguientes categorías.

Primera categoría: la creatividad se desarrolla al realizar actividades con una alta riqueza de procesos (idoneidad epistémica). En algunos comentarios, los futuros profesores proponen actividades en las cuales los alumnos realizan procesos como resolver y/o plantear problemas, inventar ejemplos, realizar conexiones con la realidad u otras disciplinas, modelizar, argumentar, y formular hipótesis. Realizando estas actividades, según los futuros profesores, los alumnos desarrollarían su creatividad. Un ejemplo de comentario en esta categoría es: “El estudiante se encuentra con un problema situado en la realidad y este debe utilizar el ingenio, lo que ha aprendido en clase y su experiencia para poder trasladar este problema al mundo matemático” (Pinto, 2012, p. 13).

Segunda categoría: la creatividad se desarrolla a través del uso de material manipulativo y TAC (idoneidad mediacional). Las actividades donde se empleen recursos manipulativos, especialmente cuando los crean los alumnos, o digitales facilitarían, según los futuros profesores, el desarrollo de la creatividad de los alumnos. Encontramos un ejemplo en el TFM de Campanón (2013): “Al usar más el ordenador en las clases, se está fomentando la propia creatividad del alumno además de que promueve el uso de la tecnología en el aula” (p. 16).

Tercera categoría: la creatividad se desarrolla a través de la interacción de los alumnos (idoneidad interaccional). En otros TFM se proponen actividades en grupo donde los alumnos resuelven problemas cooperativamente. A partir de esta interacción surgen ideas nuevas y se desarrollaría la creatividad de los alumnos. Díez (2014) indica como ventaja del trabajo en grupo que “posibilita las soluciones creativas e innovadoras” (p. 22).

Cuarta categoría: la creatividad se relaciona con otras habilidades, como el pensamiento crítico, y competencias, como la competencia social y ciudadana (idoneidad ecológica). Algunos futuros profesores hacen referencia a desarrollar una creatividad responsable, que permita a los alumnos participar en la sociedad mejorándola. En el TFM de Fradera (2013) encontramos un ejemplo:

Se quiere facilitar la ocasión para que los alumnos adopten una actitud emprendedora y de iniciativa personal, que fomente el desarrollo de la creatividad y el descubrimiento, y a la vez despierte una visión crítica y reflexiva sobre el contexto que se está trabajando. (p. 37)

Quinta categoría: la creatividad aparece como un criterio de evaluación o como objetivo en tareas de la unidad didáctica (idoneidad interaccional, cognitiva y emocional). En algunos TFM, se presentan instrumentos de evaluación, generalmente en forma de rúbricas, que incluyen la creatividad como aspecto a valorar. Por ejemplo, en el TFM de Villareal (2015), en una rúbrica de evaluación inicial, el nivel intermedio de uno de los criterios se describe como “construye conocimientos matemáticos a partir de situaciones donde tiene sentido experimentar, intuye, formula y comprueba conjeturas” (p. 17).

También distinguimos una categoría de comentarios generales sobre el papel de la creatividad en la enseñanza y en la actividad matemática y la labor creativa del docente.

Conclusiones

La variedad de comentarios refleja la diversidad de perspectivas y estrategias para promover la creatividad que contemplan los futuros profesores. Esto coincide con numerosos estudios donde se relaciona la creatividad con otras habilidades y diferentes procesos (Levenson, 2011; Sala, Font, Barquero y Giménez, 2017; Sriraman, 2004).

En este estudio los criterios de idoneidad didáctica tienen un papel doble: primero, los utilizan los futuros profesores como guía para valorar su propia práctica; después, en el análisis que realizamos de los comentarios sobre creatividad, se emplean los criterios como dimensiones del proceso de enseñanza y aprendizaje para identificar los elementos que se relacionan con la creatividad y distinguir las categorías de nuestra clasificación.

Agradecimientos

Trabajo realizado en el marco de los proyectos PGC2018-098603-B-I00 (MCIU/AEI/FEDER, UE) y REDICE18-2000 (ICE-UB) y con el apoyo de la Secretaria d'Universitats i Recerca de la Generalitat de Catalunya y del Fondo Social Europeo.

Referencias

Breda, A., Pino-Fan, L. y Font, V. (2017). Meta didactic-mathematical knowledge of teachers: Criteria for the reflection and assessment on teaching practice. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(6), 1893-1918.

- Campanón, J. M. (2013). *Trabajo final de máster*. Trabajo no publicado. Universidad de Barcelona, España.
- Chamberlin, S. A. y Moon, S. M. (2005). Model-eliciting activities as a tool to develop and identify creatively gifted mathematicians. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 17(1), 37-47.
- Díez, T. (2014). *Treball final de màster. Fer i aprendre matemàtiques junts*. Trabajo no publicado. Universidad de Barcelona, España.
- Fradera, R. (2013). *Treball final de màster. Proposta de millora*. Trabajo no publicado. Universidad de Barcelona, España.
- Joklitschke, J., Rott, B. y Schindler, M. (2018). Theories about mathematical creativity in contemporary research: A literature review. In E. Bergqvist, M. Österholm, C. Granberg, y L. Sumpter (Eds.). *Proceedings of the 42nd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 3, pp. 171–178). Umea, Suecia: PME.
- Levenson, E. (2011). Exploring collective mathematical creativity in elementary school. *Journal of Creative Behavior*, 45(3), 215-234.
- Mann, E. L. (2006). Creativity: The essence of mathematics. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(2), 236-260.
- Pinto, E. (2012). *Treball final de màster. Millora competencial de la unitat didàctica*. Trabajo no publicado. Universidad de Barcelona, España.
- Sala, G., Font, V., Barquero, B. y Giménez, J. (2017). Contribución de EOS en la construcción de una herramienta de evaluación del pensamiento matemático creativo. En J. M. Contreras, P. Arteaga, G. R. Cañadas, M. M. Gea, B. Giacomone y M. M. López (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Internacional Virtual sobre el Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción Matemáticos*. Disponible en: enfoqueontosemiotico.ugr.es/civeos.html
- Sriraman, B. (2004). The characteristics of mathematical creativity. *The Mathematics Educator*, 14(1), 19-34.
- Villareal, A. (2015). *Treball de fi de màster. Proposta d'avaluació per competències*. Trabajo no publicado. Universidad de Barcelona, España.

CARACTERÍSTICAS DA ANÁLISE EM DIDÁDICA REALIZADA POR PROFESSORES AO JUSTIFICAR QUE SUAS PROPOSTAS REPRESENTAM UMA MELHORA NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Adriana Breda y Viviane Beatriz Hummes

Universitat de Barcelona

Resumo

Antecedentes: Várias tendências na formação de professores propõem a reflexão sobre a prática docente como estratégia fundamental para a melhoria do ensino, para a qual é importante conhecer suas características. **Objetivo:** apresentar as características da análise em didática realizada por professores que cursam o Mestrado Profissional em Matemática na Rede Nacional para justificar que suas propostas são inovadoras e representem uma melhoria no ensino de matemática. **Método:** 29 dissertações de mestrado foram classificadas primeiro de acordo com o tipo de inovação e com a fase do processo de instrução; na segunda, por meio do uso dos componentes e indicadores dos critérios de idoneidade didática (CI), apresentam-se os motivos apresentados pelos professores para justificar a qualidade da inovação que propõem. **Resultados:** a) os professores levam em consideração três tipos de inovação: matemática; em recursos e em valores e, os processos de instrução apresentam um papel secundário em suas propostas; b) as justificativas dadas pelos professores se baseiam, sobretudo, no uso implícito dos CI epistêmico, ecológico e de meios e, em menor grau, no uso dos critérios cognitivos, emocionais e de interação. **Conclusões:** os professores que implementaram suas propostas em sala de aula apresentam uma análise em didática mais detalhada do que aqueles que não as implementaram.

Palabras clave: máster profesional en matemáticas, trabajo de fin de máster, criterios de idoneidad didáctica.

Abstract

Background: Several trends in teacher training propose to reflect on teaching practice as a fundamental strategy for teacher improvement, so it is important to know its

characteristics. **Objective:** the aim of this work is to present the characteristics of the didactic analysis carried out by the professors who study the *Mestrado Profissional em Matemática na Rede Nacional* to justify that their proposals are innovative and represent an improvement in the teaching of mathematics. **Method:** twenty-nine master's thesis (TFM) were analyzed in two stages: in the first, the TFMs were classified according to the type of innovation and the phase of the instruction process; In the second, by means of the use of the components and indicators of the criteria of didactic suitability (DS), the reasons used by the authors to justify the quality of the innovation they propose were inferred. **Results:** a) teachers take into account three types of innovation: mathematics; in resources and values and that the processes of instruction have a secondary role; b) the justifications given by teachers are based, above all, on the implicit use of epistemic, ecological and mediational DS and, to a lesser extent, on the use of cognitive, emotional and interactional criteria. **Conclusions:** the professors who implemented their proposals contemplated the DS in a more detailed way than those who did not implement them.

Keywords: Professional master in mathematics, final master thesis, didactic suitability criteria.

Introdução

As políticas de formação continuada realizadas, de maneira geral, pela administração educativa têm por objetivo que os professores realizem uma prática que seja cada vez *melhor*, de mais *qualidade*. Na tentativa de formar professores de matemática, em 2010, iniciou-se o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), constituído como um curso de pós-graduação semipresencial, oferecido em todo Brasil que tem como objetivo principal atender os professores de matemática que atuam na educação básica, especialmente nas escolas públicas. Seu objetivo é a melhoria da formação profissional, com ênfase no domínio aprofundado do conteúdo matemático.

No intuito de contribuir para a melhoria do ensino de matemática, os professores o devem materializar os conteúdos adquiridos no mestrado em uma proposta de dissertação que busque a inter-relação entre a teoria e a prática. Por esta razão, as orientações fornecidas pelo PROFMAT demonstram que a dissertação deve ser desenvolvida de forma

inovadora, de acordo com temas específicos do currículo de Matemática do Ensino Básico e que tenha, preferencialmente, aplicação direta em sala de aula, contribuindo, assim, para o *enriquecimento* do ensino da disciplina. (PROFMAT, 2013).

O trabalho que se apresenta tem como objetivo investigar quais são os critérios utilizados pelos professores que realizam o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), para justificar que suas propostas didáticas são inovadoras e representam uma melhoria no ensino de matemática.

Marco teórico

Como mostra a revisão de literatura realizada em Breda, Font e Lima (2015), a noção de idoneidade didática (CI) (Breda, Font e Pino-Fan, 2018) teve um impacto significativo na formação de professores em diferentes países. Este impacto está relacionado à ideia de que um dos componentes do conhecimento didático-matemático do professor é aquele que permite avaliar e justificar a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem da matemática.

Por essa razão, nesta pesquisa foi tomado como referencial teórico os critérios de idoneidade didática propostos pela EOS, (Godino, Batanero & Font, 2007): 1) Idoneidade Epistêmica, para avaliar se a matemática que está sendo ensinada é uma "boa matemática". 2) Idoneidade Cognitiva, para avaliar, antes de iniciar o processo de instrução, se o que se quer ensinar está a uma distância razoável do que os alunos sabem, e após o processo, se o aprendizado adquirido está próximo do que se pretendia ensinar. 3) Idoneidade Interacional, para avaliar se as interações em sala de aula resolvem dúvidas e dificuldades dos alunos. 4) Idoneidade de Meios, para avaliar a adequação dos recursos materiais e temporais utilizados no processo de instrução. 5) Idoneidade Emocional, para avaliar o envolvimento (interesses, motivações, etc.) dos alunos durante o processo de instrução. 6) Idoneidade Ecológica, para avaliar a adequação do processo de instrução ao projeto educacional do centro, às diretrizes curriculares, às condições ambientais, sociais e profissionais (Font, Planas & Godino, 2010).

A operacionalidade dos critérios de idoneidade requer sua decomposição em componentes e indicadores. A lista completa dos componentes e indicadores para os seis critérios de idoneidade didática pode ser consultada em Breda, Pino-Fan e Font (2017).

Metodologia

A partir de uma metodologia de pesquisa qualitativa, foram selecionadas 29 dissertações realizadas e publicados no estado do Rio Grande do Sul, do primeiro semestre de 2013 ao segundo semestre de 2014. A análise consistiu em uma categorização das características da análise em didática, realizada pelos professores em suas dissertações, para justificar que a proposta apresentada por eles representa uma melhoria no ensino de matemática (com base nos critérios de idoneidade didática, seus componentes e indicadores). Utilizou-se uma escala discreta de 0 a 3, onde zero indica que o autor da dissertação não leva em consideração, em sua análise didática, um determinado critério; um indica que o autor usa esporadicamente qualquer um dos componentes ou indicadores pertencentes a um determinado critério; dois significa que o critério tem um peso importante na argumentação e, nesse sentido, o autor contempla grande parte dos componentes e seus respectivos indicadores; o nível três corresponde à grande relevância que o autor dá quando utiliza em profundidade os componentes e indicadores contemplados em um determinado critério de idoneidade. É importante ressaltar que o nível de cada critério foi estabelecido, não apenas levando em conta o número de componentes e indicadores assumido pelo autor da dissertação, mas também, pela profundidade que o autor atribui a um determinado componente.

Resultados

Os critérios utilizados pelos professores em suas dissertações, relacionam-se, sobretudo, com os critérios epistêmico, ecológico e de meios, ao passo que os critérios cognitivo, emocional e de interação estão pouco presentes.

Além disso, os professores que implementaram a proposta manejam um maior número de critérios (e seus componentes e indicadores), e também estão preocupados com o equilíbrio entre o uso dos diferentes critérios de idoneidade didática. Por outro lado, o

grupo de professores que não implementaram a proposta, não apresenta reflexões sobre a questão do equilíbrio entre o uso dos diferentes critérios de idoneidade didática. Este tipo de resultado mostra que a análise em didática realizada nas dissertações que contemplam a aplicação da proposta didática em sala de aula é muito mais desenvolvida e mais refinada em comparação aos trabalhos que não consideram as fases de implementação e / ou redesenho.

A análise das dissertações mostra que a reflexão realizada por professores vai além de uma reflexão espontânea, no entanto, esta reflexão não está suficientemente orientada, entre outras razões, à falta de uma pauta explícita e abrangente para orientar a análise em didática dos professores que realizam o PROFMAT.

Considerações finais

Nesta pesquisa se observou o seguinte fenômeno: os critérios de idoneidade didática propostos pelo Enfoque Ontossemiótico funcionam como regularidades no discurso dos professores quando eles justificam que suas propostas didáticas representam uma melhoria no ensino, sem ter sido ensinado o uso desta ferramenta para orientar sua reflexão. Este estudo concluiu que: a) quando as justificativas são claramente valorativas, são organizadas implicitamente por alguns indicadores e componentes dos critérios de idoneidade didática e b) a avaliação positiva destes indicadores é baseada na suposição implícita ou explícita que existem certas tendências no ensino de matemática que nos dizem como um ensino de matemática de qualidade deveria ser (Breda, Font & Pino-Fan, 2018).

Uma explicação plausível de que os critérios, seus componentes e indicadores funcionam como regularidades no discurso do professor é que eles refletem alguns consensos sobre como deve ser um bom ensino de matemática, amplamente assumidos na comunidade de educadores matemáticos; e é plausível pensar que o uso implícito que o professor faz deles é devido a sua formação e experiência anterior, o que os torna participantes desses consensos. No entanto, uma outra explicação também plausível é que o professor que usa esses critérios, não tendo participado no processo de geração dos

consensos que os suportam, os assumam como regularidades em seu discurso, simplesmente porque eles são apresentados como sendo algo naturalizado e inquestionável.

Agradecimentos

Trabalho realizado no marco do projeto de pesquisa PGC2018-098603-B-I00 (MCIU/AEI/FEDER, UE) y REDICE18-2000 (ICE-UB).

Referencias

- Breda, A., Font, V. y Lima, V. M. R. (2015). A noção de idoneidade didática e seu uso na formação de professores de matemática [A notion of didactical suitability and its use in the training of mathematics teacher]. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática*, 8(2), 1-41.
- Breda, A., Font, V. y Pino-Fan, L. (2018) Criterios Valorativos y Normativos en La Didáctica de las Matemáticas: el Caso del Constructo Idoneidad Didáctica [Valorative and normative criteria in Didactics of Mathematics: The case of didactical suitability construct]. *Bolema*, 32(60), 255-278.
- Breda, A., Pino-Fan, L. R. y Font, V. (2017). Meta Didactic-Mathematical Knowledge of Teachers: Criteria for The Reflection and Assessment on Teaching Practice. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13, 1893-1918.
- Font, V., Planas, N. y Godino, J. D. (2010). Modelo para el análisis didáctico en educación matemática [A model for the study of mathematics teaching and learning processes]. *Infancia y Aprendizaje*, 33(1), 89-105.

A METODOLOGIA LESSON STUDY E OS CRITÉRIOS DE IDONEIDADE DIDÁTICA: DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Viviane Beatriz Hummes*, Adriana Breda* y María José Seckel**

*Universitat de Barcelona; **Universidad Católica del Maule

Resumo

Antecedentes: Este trabalho apresenta parte de uma pesquisa cujo objetivo geral é investigar o desenvolvimento da reflexão sobre a própria prática na formação de professores de matemática por meio do desenho e implementação de um curso de formação que combina o uso da metodologia Lesson Study (LS) e a ferramenta Critérios de Idoneidade Didática (CI). **Objetivo:** realiza-se um aprofundamento teórico da LS e dos CI buscando: a) compreender como cada um propõe o desenvolvimento da reflexão sobre a própria prática na formação de professores e b) complementaridades entre ambos enfoques. **Método:** leitura e análise de fontes documentais para realização de um trabalho de desenvolvimento teórico. **Resultados:** a realização de uma LS pode ser uma boa maneira de começar os dispositivos de formação que pretendem ensinar a ferramenta CI como uma pauta para a organização da reflexão dos professores. Por outro lado, na LS não se realiza este processo de geração de uma pauta organizada em critérios, componentes e indicadores como ferramenta para organizar a reflexão. **Conclusões:** a metodologia LS pode ser muito útil para melhorar a fase inicial da metodologia dos CI, esta última pode ser uma ampliação da metodologia LS para gerar uma pauta para organizar a reflexão do professor.

Palavras-chave: estudios de clases, idoneidad didáctica, reflexión sobre la propia práctica, formación de profesores de matemáticas.

Abstract

Background: This work presents part of a research whose general objective is to investigate the development of the reflection about the practice itself in the training of mathematics teachers through the design and implementation of a training course that

combines the use of the Lesson Study (LS) methodology and the tool Didactical Suitability Criteria (DS). Goal: the aim is a theoretical deepening of LS and DS is sought, aiming at: a) understanding how each proposes the development of reflection on one's own practice in teacher training and b) complementarities between the two approaches. **Method:** Reading and analysis of documentary sources to carry out a theoretical development work. **Results:** The accomplishment of a LS can be a good way of starting the training devices that intend to teach the DS tool as a guide for the organization of the reflection of the teachers. On the other hand, the LS does not carry out this process of generating a staff organized in criteria, components and indicators as a tool to organize reflection. **Conclusions:** If the LS methodology can be very useful to improve the initial phase of the DS methodology, the latter can be an extension of the LS methodology to generate a guideline to organize teacher reflection.

Keywords: Lesson study, criteria of didactical suitability, reflection on the own practice, training of mathematics teachers.

Introdução

Tal como se afirma em Breda, Font e Pino-Fan (2018), diferentes marcos conceituais relacionados com o desenvolvimento da competência reflexiva vêm surgindo na didática da matemática, entre eles, a metodologia *Lesson Study* (LS) (Fernández & Yoshida, 2004) e a noção de idoneidade didática (Godino, Batanero & Font, 2019; Font, Planas & Godino 2010).

A metodologia LS consiste em uma atividade de investigação em aula (Baldin, 2009) que tem por objetivo o desenvolvimento da competência reflexiva dos professores. Por sua vez, o *Enfoque Ontosemiótico de la Cognición e Instrucción Matemática* (EOS), nos proporciona os *Critérios de Idoneidade Didática* (CI) como ferramenta para estruturar a reflexão do professor (Breda, Font & Lima, 2015; Breda *et al.*, 2018).

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo realizar um aprofundamento teórico sobre a LS e os CI, buscando: a) compreender como cada um propõe o desenvolvimento da reflexão sobre a própria prática na formação de professores e b) complementariedades entre ambos enfoques.

Método

A metodología Lesson Study

O enfoque LS consiste em uma metodologia de trabalho docente apoiada em atitudes investigativas e práticas colaborativas entre professores. Se desenvolve em quatro etapas 1) Planejamento da aula: um grupo de professores escolhe os temas a serem desenvolvidos e estabelece os objetivos. 2) Realização e observação da aula: um professor realiza a aula enquanto os demais observam e registram o processo de ensino e aprendizagem 3) Reflexão conjunta sobre os dados registrados: depois da aula, aos professores se reúnem para avaliar a aula dada, reflexionando, entre outros aspectos, sobre as atitudes dos alunos e do professor durante a aula. 4) Redesenho: a partir das discussões realizadas na etapa anterior, o planejamento da aula é reestruturado considerando os apontamentos do grupo.

Os Critérios de Idoneidade Didática

Os CI, propostos no marco teórico EOS, pretendem servir primeiro para guiar os processos de ensino e aprendizagem da matemática e, segundo, para avaliar suas implementações. No EOS se consideram os seguintes CI (Font *et al*, 2010): a) Idoneidade Epistémica, para avaliar se a matemática que está sendo ensinada é “boa matemática”; b) Idoneidade Cognitiva, para avaliar, se o que se quer ensinar está a uma distância razoável daquilo que os alunos sabem e se as aprendizagens adquiridas se aproximam daquilo que se pretendia ensinar; c) Idoneidade Interacional, para avaliar se as interações resolvem dúvidas e dificuldades dos alunos; d) Idoneidade Mediacional, para avaliar a adequação dos recursos materiais e temporais utilizados no processo instrucional; e) Idoneidade Emocional, para avaliar os interesses e motivações dos alunos durante o processo instrucional; e f) Idoneidade Ecológica, para avaliar a adequação do processo instrucional ao projeto educativo do centro de ensino, as diretrizes curriculares, as entorno.

Resultados

O desenho dos cursos de formação que pretendem ensinar o uso dos CI se baseia na suposição, observada em diversas pesquisas (Breda, 2016), de que os CI funcionam como

regularidades no discurso dos professores, quando estes têm que desenhar e/ou avaliar sequências didáticas orientadas à melhora dos processos de ensino e aprendizagem da matemática, inclusive sem antes ter sido ensinado o uso desta ferramenta para guiar sua reflexão. Por tanto, se supõe que, nas fases iniciais desses cursos de formação, os participantes formulam e usam de maneira implícita alguns indicadores e componentes de dos CI. Esta suposição tem funcionado como uma regularidade nas diversas experiências realizadas, mas em elas se evidencia que esta fase inicial de reflexão não pautada é relativamente curta e que seria conveniente que fosse mais ampla. Por outra parte, a metodologia LS, de certa maneira, pode-se considerar como uma fase de reflexão não pautada muito ampla que está orientada à melhora do processo de ensino e aprendizagem da matemática, por tanto, é de se esperar que na fase de planejamento, na de observação, na de reflexão e na de redesenho orientada à melhora, os participantes usem de maneira implícita muitos dos indicadores e componentes dos CI para fazer avaliações positivas de alguns aspectos da experiência realizada. Por exemplo, Felix (2010, p. 1) afirma:

(...) apesar de que vivemos a dificuldade de aplicar projetos, como o nosso, no sistema público de ensino (a tradição da aula sem a participação do aluno, o individualismo, etc.), conseguimos estabelecer resultados positivos que refletem na pesquisa, que incluem: um maior interesse dos alunos na aula, cambio de postura na relação professor-aluno, menor índice de indisciplina, melhora gradual de notas dos alunos, participação efetiva de alunos com maiores déficits de aprendizagem, maior confiança dos alunos em relação ao resultado obtido por eles mesmos.

Podemos observar que o autor está realizando uma avaliação positiva de determinados aspectos observados na experiência de LS realizada. Em concreto está utilizando implicitamente o indicador “apresenta uma seleção de tarefas interessantes para os alunos” do componente “interesses e necessidades” do critério de idoneidade emocional, já que avalia positivamente o fato de haver conseguido aumentar o interesse dos alunos; ou o indicador “se facilita a inclusão dos alunos durante a dinâmica da aula evitando a exclusão” do componente interação professor-aluno do critério de idoneidade interacional, já que considera positiva a participação efetiva dos alunos com déficits de aprendizagem;

ou o indicador "promoção da autoestima, evitando a rejeição, fobia ou medo da matemática" do componente emoções do critério de idoneidade emocional, já que considera haver conseguido que os alunos tenham maior confiança neles mesmos.

Por tanto, numa experiência de LS vão surgir consensos implícitos entre os participantes sobre aspectos que se avaliam positivamente, os quais se pode reinterpretar em termos de indicadores e componentes dos CI. Dito de outra maneira, a metodologia LS se pode converter em um tipo de dispositivo de formação que favorece que alguns dos indicadores e componentes dos CI surjam como consensos da reflexão do grupo de professores, promovendo assim, a ampliação da LS com um ciclo formativo que introduza os indicadores, componentes e CI.

Os dispositivos formativos que pretendem ensinar os CI, partem da suposição de que estes podem ser ensinados como ferramenta para organizar a reflexão do professor e, por tanto, a maior parte do ciclo de formação se dedica a implementar um processo de ensino e aprendizagem dessas noções. Por outro lado, nas LS não se realiza este processo de geração de uma pauta organizada em critérios, componentes e indicadores como ferramenta para organizar a reflexão. Por tanto, se a metodologia LS pode ser muito útil para melhorar a fase inicial da metodologia dos CI, esta última pode ser uma ampliação da metodologia LS para gerar uma pauta para organizar a reflexão do professor.

Conclusão

O objetivo desta investigação, com relação aos dispositivos formativos que usam separadamente a metodologia LS y a ferramenta CI, era buscar compreender como em cada um deles está proposto o desenvolvimento da reflexão sobre a própria prática, buscando complementariedades entre ambos enfoques. Com relação aos dispositivos que usam os CI, vemos que se iniciam com uma fase de reflexão não pautada na qual se espera que os participantes usem de maneira implícita alguns indicadores e componente dos CI. Com relação aos dispositivos que usam a metodologia LS, a revisão da literatura nos permitiu observar, que, nas reflexões realizadas pelos participantes, aparecem implicitamente alguns indicadores e componentes dos CI. Este feito nos leva a crer que realizar uma LS pode ser

uma muito boa maneira de iniciar os cursos de formação que pretendem ensinar a ferramenta CI como pauta para organizar a reflexão dos professores.

Agradecimentos

Trabalho realizado no marco dos projetos de pesquisa PGC2018-098603-B-I00 (MCIU/AEI/FEDER, UE), REDICE18-2000 (ICE-UB) e com o apoio do programa de Doutorado Pleno no Exterior processo número 88881.173616/2018-01 (Capes).

Referências

- Baldin, Y. Y. (2009). O significado da introdução da metodologia japonesa de Lesson Study nos cursos de capacitação de professores de matemática no Brasil. *XVIII Encontro Anual da SBPN e Simpósio Brasil-Japão*. São Paulo: SBPN.
- Breda, A. (2016). *Melhorias no ensino de matemática na concepção de professores que realizam o mestrado profmat no rio grande do sul: uma análise dos trabalhos de conclusão de curso*. Tesis de Doctorado no publicada. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.
- Breda, A., Font, V. & Lima, V. M. R. (2015). A noção de idoneidade didática e seu uso na formação de professores de matemática. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática*, 8(2), 1-41. doi:10.17921/2176-5634.2015v8n2p%25p.
- Breda, A., Font, V. & Pino-Fan, L. (2018) Criterios Valorativos y Normativos en La Didáctica de las Matemáticas: el Caso del Constructo Idoneidad Didáctica. *Bolema*, 32(60), 255-278. doi:10.1590/1980-4415v32n60a13.
- Fernández, C. & Yoshida, M. (2004). *Lesson study: a Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. Mahwah: Erlbaum.
- Font, V., Planas, N. & Godino, J. D. (2010). Modelo para el análisis didáctico en educación matemática. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 89-105.
- Godino, J. D., Batanero, C. & Font, V. (2019). The onto-semiotic approach: implications for the prescriptive character of didactics. *For the Learning of Mathematics*, 39(1), 37- 42.

DISCUSIÓN DEL USO DEL CONSTRUCTO “IDONEIDAD DIDÁCTICA” PARA EL ANÁLISIS DE TAREAS DE CONSTRUCCIÓN DE OBJETOS GEOMÉTRICOS

Elvira García-Mora y Javier Díez-Palomar

Universitat de Barcelona

Resumen

Antecedentes: La investigación previa sugiere que el uso del constructo “idoneidad didáctica” mejora la competencia de análisis didáctico de los docentes de matemáticas, aspecto que puede contribuir a la calidad de la docencia. **Objetivo:** En esta comunicación se discute el uso del constructo "idoneidad didáctica" como recurso de análisis didáctico para futuros/as profesores/as de matemáticas de secundaria. **Método:** Se presenta una secuencia de diseño experimental sobre razonamiento geométrico. Se parte del análisis de las instrucciones escritas de una unidad didáctica orientada a la construcción de figuras geométricas complejas. El trabajo de campo se realizó con estudiantes mexicanos de secundaria. Utilizando la "idoneidad didáctica" se hace un análisis del trabajo realizado por los estudiantes, usando las seis facetas que componen dicho constructo. **Resultados:** Se utilizan gráficos hexagonales resultado del uso del constructo idoneidad didáctica como herramienta didáctica de análisis se categorizan para detectar patrones que puedan ayudar al profesor a tomar decisiones sobre el diseño de las secuencias de aprendizaje. **Conclusión:** esta herramienta desarrollada por el Enfoque Ontosemiótico permite realizar un análisis detallado que profundiza y enriquece la comprensión del aprendizaje de la construcción de figuras geométricas por parte de los estudiantes. El impacto de esta investigación es que contribuye con elementos que pueden permitir a los futuros/as docentes a re-diseñar sus unidades didácticas.

Palabras clave: geometría, criterios de idoneidad didáctica, formación inicial de profesores, secundaria.

Abstract

Background: Previous research suggests that using the “suitability criteria” instrument improves teachers’ competence of didactical analysis, which would also contribute to raise the quality of their teaching. **Objective:** This communication discusses the use of the construct “didactic suitability” as a resource for didactic analysis for future mathematics high school teachers. **Method:** A sequence of geometric reasoning experimental design is presented. It is part of the analysis of the written instructions of a didactic unit oriented to the construction of complex geometric figures. The experimental work was performed with Mexican high school students. Using the “didactic suitability” an analysis of the work done by the students is carried out, using the six facets that compose this construct. **Results:** We use hexagonal graphics resulting from the use of the construct didactic suitability as a didactic analysis tool are categorized to detect patterns that can help the teacher make decisions about the design of the learning sequences. **Conclusions:** this tool developed by the Onto-Semiotic Approach allows carrying out a detailed analysis that deepens and enriches the understanding of construction learning of geometric figures by the students. The impact of this research is that it contributes with elements that can allow future teachers to re-design their didactic units.

Keywords: Geometry, didactic suitability criteria, pre-service teachers, secondary school

Introducción

Entre los objetivos del periodo 2011 a 2017 para la educación secundaria en México se distinguen los aprendizajes esperados relacionados con la geometría que buscan el desarrollo de estrategias para el uso de instrumentos de medición y de dibujo geométricos (Secretaría de Educación Pública del Gobierno de México, 2011). La eficacia de la actuación de un profesor se orienta en la medida que este reflexiona sobre su propia actuación. El desarrollo de la competencia de “análisis didáctico” permite que el profesorado desarrolle una visión crítica de su propia práctica (Pochulu, Font y Rodríguez, 2017). El constructo “idoneidad didáctica” ofrece al profesor/a un conjunto de criterios que permiten orientar la realización de esta reflexión crítica (Godino, Batanero y Font, 2007).

Son ellos: (i) epistémico, (ii) cognitivo, (iii) interaccional, (iv) mediacional, (v) afectivo y (vi) ecológico.

Método

Los ejercicios de construcción geométrica se presentaron a una muestra de aproximadamente cuarenta alumnos mexicanos de primer grado de secundaria (ESO) de un centro escolar privado. El itinerario de las tareas se dividió en tres etapas: 1) un ejercicio inicial para la presentación de la logística de trabajo, 2) un segundo ejercicio de práctica y 3) un tercer ejercicio tomado para el análisis. Los instrumentos analizados fueron la Hoja de Instrucciones diseñada por el profesor y la Construcción Geométrica desarrollada por el alumno a partir de tales instrucciones por medio del uso de instrumentos de dibujo geométrico. La Hoja de Instrucciones constó de treinta y cinco enunciados en los cuales se describía por medio del lenguaje geométrico de manera puntual un elemento a dibujar: su ubicación en el área de dibujo, sus dimensiones, las relaciones espaciales que tenía con respecto a elementos previos y en su caso, las características estéticas como el color.

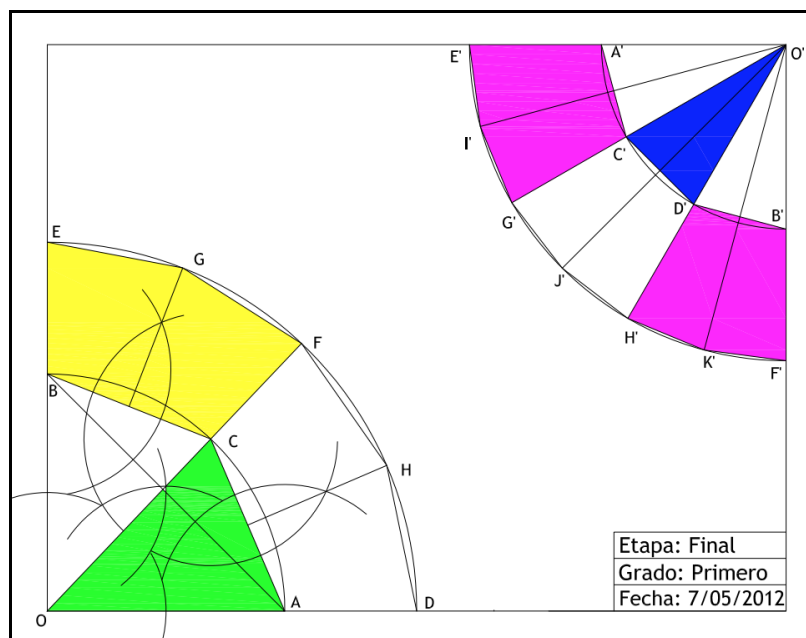


Figura 1. Producción esperada. Elaboración propia.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados para cada una de las seis idoneidades (Godino, 2013).

La relación entre los indicadores que cumplen la tarea con respecto de aquellos que debería cumplir muestran que la Idoneidad Epistémica se ha cubierto en un 62,5% (por la falta de contextualización y argumentación).

Tabla 1

Indicadores de los Componentes de la Idoneidad Epistémica (Godino, 2013).

Idoneidad Epistémica	
Componentes	Indicadores
Situaciones - problemas	◦ No es una situación contextualizada.
	◦ Es una secuencia de dibujo geométrico sin aplicación.
Lenguaje	◦ Utiliza la notación de elementos geométricos. Por ejemplo: puntos (A), segmentos de recta.
	◦ Utiliza el nivel de lenguaje que corresponde al grado.
	◦ Es una situación que requiere interpretación: decodificación de símbolos.
Reglas	◦ Se presentan dificultades de interpretación.
	◦ Los enunciados corresponden al nivel educativo (currículo de 1º de ESO, México)
	◦ Los alumnos relacionan definiciones o

	procedimientos con términos.
Argumentos	◦ No existen comprobaciones.
	◦ No se solicita la argumentación.
Relaciones	◦ Hay conexión entre los términos geométricos empleados.
	◦ Es necesario conocer varios significados de los elementos para establecer conexiones entre ellos.

La Idoneidad Cognitiva (Tabla 2) ha logrado el mismo porcentaje que la Epistémica, 62,5%. En este caso, el porcentaje obtenido se explica por la falta de adaptación curricular diferenciada.

Tabla 2

Indicadores de los Componentes de la Idoneidad Cognitiva (Godino, 2013).

Idoneidad Epistémica	
Componentes	Indicadores
Conocimientos previos	◦ El ejercicio se realiza al final del curso para tener los conocimientos previos.
	◦ Se pueden lograr los contenidos debido a las etapas de práctica.
Adaptaciones curriculares	◦ No existen actividades para profundizar o reforzar.
	◦ El ejercicio no promueve el logro de todos los alumnos.

diferenciadas	
Aprendizaje	◦ Solamente se evalúa la competencia de construcción de figuras.
	◦ Se observa la comprensión conceptual, fluidez procedimental y comprensión situacional.
	◦ Se evalúan diferentes niveles de comprensión y competencia.
	◦ Se difunden los resultados y se usan para hacer un re-diseño.

El porcentaje logrado para la Idoneidad Afectiva (Tabla 3) es de tan solo 58,3% porque únicamente cumple con la componente emocional y parcialmente con detonar el interés en los alumnos y la promoción de valores.

Tabla 3

Indicadores de los Componentes de la Idoneidad Afectiva (Godino, 2013).

Idoneidad Epistémica	
Componentes	Indicadores
Intereses y necesidades	◦ Algunos de los alumnos tienen interés en la tarea.
	◦ El ejercicio no permite valorar la utilidad de las matemáticas.
Actitudes	◦ El ejercicio promueve otros valores.

	◦ No se promueve y favorece la argumentación de todos por igual.
Emociones	◦ Se combate el rechazo, la fobia o el miedo a las matemáticas.
	◦ Se identifican cualidades estéticas y de precisión de las matemáticas.

En el caso de la Idoneidad Interaccional, la principal contribución es la promoción de la autonomía del alumno y que favorece la evaluación formativa.

Tabla 4

Indicadores de los Componentes de la Idoneidad Interaccional (Godino, 2013).

Idoneidad Epistémica	
Componentes	Indicadores
Interacción docente - discente	◦ Existe una presentación adecuada del tema por parte del profesor.
	◦ No se hacen preguntas relacionadas con el ejercicio.
	◦ No existe argumentación para llegar a un consenso.
	◦ No hay diversidad de recursos retóricos y argumentativos que capten al alumno.
	◦ El alumno no se integra en dinámica de la clase con facilidad.

Interacción entre alumnos	◦ No existe diálogo entre los estudiantes.
	◦ No hay diálogo apoyado en argumentos matemáticos para validar los dibujos realizados.
	◦ No se evita la exclusión al promover la inclusión en el grupo.
Autonomía	◦ El alumno asume la responsabilidad del ejercicio.
Evaluación formativa	◦ Se puede observar sistemáticamente el progreso cognitivo de los alumnos.

En el caso de la Idoneidad Epistémica (Tabla 5), se logra el 62,5% de su cumplimiento por la limitación de los recursos utilizados y de tiempo dedicado a la tarea.

Tabla 5

Indicadores de los Componentes de la Idoneidad Mediacional (Godino, 2013).

Idoneidad Epistémica	
Componentes	Indicadores
Recursos materiales	◦ Usan material manipulativo: instrumentos de dibujo.
	◦ No se usan modelos concretos para contextualizar los conceptos.
Número de alumnos, horario y condiciones del aula	◦ Hay un número y distribución de alumnos adecuado.
	◦ Se trabaja en un horario adecuado.

	◦ La distribución de alumnos en el aula es adecuada.
Tiempo	◦ La actividad puede realizarse en el periodo de clase.
	◦ El tiempo dedicado al contenido principal es suficiente.
	◦ Los contenidos que presentan dificultad no se abordan lo suficiente.

Finalmente, en el caso de la idoneidad ecológica, se cumplió con el 75% de los indicadores ya que los contenidos del ejercicio carecen de conexiones intra- e interdisciplinarias.

Tabla 6

Indicadores de los Componentes de la Idoneidad Ecológica (Godino, 2013).

Idoneidad Epistémica	
Componentes	Indicadores
Adaptación al currículo	◦ El ejercicio entra en las directrices curriculares.
Apertura hacia la innovación didáctica	◦ El profesor ha desarrollado investigación y práctica reflexiva para proponer el ejercicio a los alumnos.
	◦ Se integran nuevas tecnologías.
Adaptación socio - profesional y cultural	◦ Se contribuye a la formación socio-profesional de los alumnos.

Educación en valores	◦ Fomenta la formación en valores democráticos y el pensamiento crítico.
Conexiones intra e interdisciplinares	◦ No existe relación inter e intradisciplinar de los contenidos.

Al integrar el cumplimiento porcentual de las facetas de la “idoneidad didáctica”, el esquema muestra gráficamente las fortalezas y debilidades de la secuencia didáctica analizada (Figura 2). Esta imagen permite resaltar la carencia de la faceta Interaccional y el buen desempeño de la faceta ecológica logrados con esta tarea de construcción geométrica.

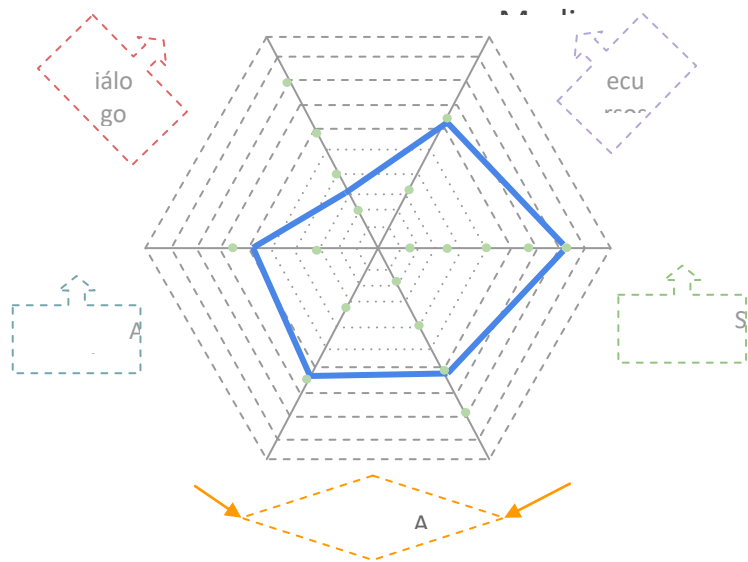


Figura 2. Esquema de Idoneidad Didáctica basado en Godino (2013). Elaboración propia.

Conclusiones

El Enfoque Onto-Semiótico ha ayudado a la reflexión sobre la práctica docente y el resultado de los alumnos al aplicar una tarea de composición de figuras geométricas. Se puntualizan aspectos a considerar para el rediseño de la secuencia didáctica encaminados hacia el logro de la “idoneidad didáctica” a partir de las siguientes sugerencias dirigidas a cada una de las facetas analizadas:

- i. Idoneidad Epistémica: situar la tarea dentro de un contexto, buscar relaciones entre los conceptos aplicados y promover la interacción entre los alumnos.
- ii. Idoneidad Cognitiva: realizar adaptaciones curriculares.
- iii. Idoneidad Afectiva: hacer modificaciones para incrementar el interés de los alumnos.
- iv. Idoneidad Interaccional: promover la interacción con el docente y entre los alumnos.
- v. Idoneidad Mediacional: usar modelos concretos y dar tiempo de repaso para contenidos de mayor dificultad.
- vi. Idoneidad Ecológica: modificar la tarea para que el ejercicio se relacione con otros contenidos de la materia o con otras materias.

El constructo “idoneidad didáctica” ofrece soluciones para el rediseño de las secuencias didácticas del docente con pautas precisas cuyo objetivo es mejorar la práctica del profesor y el aprendizaje de los alumnos.

Agradecimientos

Trabajo desarrollado en el marco de los proyectos de investigación en formación de profesorado: PGC2018-098603-B-I00 (MCIU/AEI/FEDER, UE), REDICE18-2000 (ICE-UB).

Referencias

- Godino, J. D. (2013). Indicadores de la idoneidad didáctica de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 8(11), 111-132.
- Godino, J. D., Batanero, C. y Font, V. (2007). The onto-semiotic approach to research in mathematics education. *ZDM The International Journal on Mathematics Education*, 39 (1-2), 127-135.
- Pochulu, M., Font, V. y Rodríguez, M. (2017). Desarrollo de la competencia en análisis didáctico de formadores de futuros profesores de matemática a través del diseño de tareas. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 19(1),

71-98.

Secretaría de Educación Pública del Gobierno de México (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Matemáticas*. Dirección General de Desarrollo Curricular, Dirección General de Formación Continua de Maestro en Servicio. Subsecretaría de Educación Básica. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

UN *SCRIPTORIUM* EN EL AULA: PROPUESTAS EDUCATIVAS RELACIONADAS CON LOS BESTIARIOS MEDIEVALES

Carmen Moral Ruiz*, María Aurora García Ruiz** y José Joaquín
Quesada Quesada***

*Universidad de Huelva; **Universidad de Jaén; *** IES Vera Cruz, Begíjar,
Jaén

Resumen

Antecedentes: En este trabajo se promueve la vinculación del conocimiento del patrimonio en sus diversas tipologías, seleccionando los bestiarios medievales como medio de estudio de la literatura y el arte. Con definición apriorística podríamos afirmar que un bestiario es una obra pseudo-científica y moralizante sobre animales, existentes y fabulosos. A unos y a otros se les atribuían cualidades morales, positivas o negativas, según su aspecto y sus costumbres, siendo fundamento de programas iconográficos.

Método: Basándose en ellos se propone la presente propuesta metodológica basada en la creación de un *scriptorium* en el aula. Esta actividad multidisciplinar revaloriza y promueve el conocimiento de la literatura y de las técnicas tradicionales de iluminación de manuscritos en la didáctica de las artes plásticas. **Resultados:** Se comprueba que la utilización de estos contenidos adaptada a las técnicas utilizadas en los niveles educativos seleccionados (ESO, Bachillerato y Universidad) se asocia a la Literatura y la Historia del Arte, atendiendo a la vinculación de la imagen y la palabra.

Conclusiones: Esta selección de materiales patrimoniales, tales como la miniatura medieval, aunque muy desconocidos por el alumnado, pueden desarrollar vínculos de aprecio y valoración hacia el patrimonio cultural y fomentar actitudes favorables a su conocimiento y conservación.

Palabras clave: Bestiarios, *scriptorium*, interdisciplinar.

Abstract

Background: The aim of this work is to know the heritage in its different typologies. Medieval bestiaries have been selected as a tool to study the literature and the art of that period. A bestiary could be defined as a pseudo-scientific and moralizing work on real

and fantastic animals. Both were attributable to moral, positive or negative qualities depending on their aspect and customs. These bestiaries would be used as a foundation of many iconographic programmes. **Method:** Based on them, his proposal intends to create a *scriptorium* in the classroom. This multidisciplinary activity promotes the knowledge of the literature and the traditional lightning technics of manuscripts in the field of the visual arts. **Results:** We can verify this activity may be adapted to different levels of education related to several subjects such as Literature, Arts, and History.

Conclusions: The selection of these types of heritage, such as medieval miniatures, would develop a better knowledge of our heritage and a positive behaviour for conservation.

Keywords: Bestiary, *scriptorium*, interdisciplinary.

Introducción

El objetivo principal de este trabajo se vincula al conocimiento del patrimonio, seleccionando los bestiarios medievales como medio de estudio y vinculación de diversas áreas del sistema educativo actual. Esta propuesta de vinculación de contenidos, no se presenta por novedosa sino por necesaria. A la hora de establecer actividades dentro del ámbito educativo, es fundamental comprender que la inclusión de contenidos interdisciplinarios debe ser una premisa obligatoria y no únicamente deseable. La realidad del alumnado y de la sociedad en general, no está dividida en parcelas separadas por grandes muros, sin embargo, en nuestro sistema educativo sí ocurre.

Los bestiarios medievales

Con definición apriorística podríamos decir que un bestiario es una obra pseudo-científica y moralizante sobre animales: existentes y fabulosos (Guglielmi, 2002). Esta colección de relatos, con descripción e imágenes de animales reales o fantásticos, tiene su origen en la literatura grecolatina.

El anticuario, medievalista y escritor británico Montague-Rhodes (1928) realizó una clasificación de estos en cuatro linajes:

1. *Physiologus* y *Etimologías* de San Isidoro de Sevilla.
2. Siglo XII, como el *Bestiario de Aberdeen*.

3. Siglo XIII.

4. *De proprietatibus rerum* por Bartholomeus Anglicus (siglo XV).

Otros autores los dividen en "bestiarios reales de signo positivo" (palomas, cigüeñas, águilas y leones), "bestiarios de signo negativo" (serpientes, monos, liebres, cerdos y cabras) y "bestiarios fantásticos" repletos (dragones, arpías, sirenas, basiliscos, centauros y sátiros).

Los bestiarios gozaron de una popularidad e influencia comparable solo a la Biblia. Según Guglielmi (2002), los bestiarios, como el *Fisiólogo*, nacen como obras científicas. Pero ¿qué se entiende por ciencia en el momento en que se escribe por ejemplo el *Fisiólogo*? La cuestión es que la obra se circunscribe al contexto de la Alejandría o Siria (García-Arranz, 1997) de los siglos II al IV (fechas en las que se especula se compuso la obra). Desde la concepción hebreo-cristiana y judeo-cristiana, tanto el mundo natural como el mundo histórico dependen de Dios. Por tanto, esta ciencia de describir la naturaleza, creada por Dios, y que rodeaba al hombre, se instrumentalizó, es decir, su objetivo principal fue demostrar el poder y la sabiduría divina.

La obra del *Fisiólogo*, podría servirnos como ejemplo para nuestras propuestas educativas. A lo largo de esta obra, se puede observar la manipulación alegórica de la imagen de los relatos grecorromanos dando lugar a variaciones de distinto tipo en la información original de aquellos textos clásicos. En algunos casos, la narración zoológica grecorromana se respeta en líneas generales, sin apenas transformaciones, añadiéndose tan solo la alegoría doctrinal o moralizante.

El carácter didáctico del bestiario es más que evidente pues no solo se entiende como una enciclopedia, sino que, además, se concebía que la naturaleza (animales y vegetales) eran símbolos de la obra y de la palabra divina teniendo la función de alegorizar, es decir, transmitir mensajes morales cuestión que nos interesa en el ámbito educativo.

Método

La creación de un *scriptorium* en el aula revaloriza y promueve el conocimiento de las técnicas tradicionales de iluminación de manuscritos en el ámbito educativo de las artes plásticas. Su utilización adaptada a las técnicas utilizadas en los niveles

educativos seleccionados se relaciona con la vinculación de disciplinas como son la Historia del Arte, la Literatura y la Educación artística, incluyéndose en esta última el uso de las técnicas artísticas. Promoviendo de esta forma una metodología a través de proyectos vinculados entre diferentes áreas de estudio.

Existen ejemplos de la implantación de estos contenidos en las aulas, como el *scriptorium* desarrollado en el I.E.S. Oberrioizar en Navarra (2018). También siguiendo esta línea en el Colegio Bériz de las Rozas de Madrid basado en el montaje de un *scriptorium* en el que se incluía una exposición sobre la escritura y exposiciones gráficas relacionadas con la temática (González-Garzón, 2002). Otros ejemplos relacionados con el ámbito museístico son diversas exposiciones como la realizada en torno a la figura de Ramón Llull en el Museu de Lleida (2016) en la que se incluyen actividades didácticas en torno a la figura de los animales y su simbolización.

Aplicación práctica adaptada en Educación Secundaria Obligatoria

El trabajo práctico y creativo que se propone se basa en una metodología de aprendizaje significativo y colaborativo elaborado por proyectos. Estos proyectos se relacionan con la copia de obras de época medieval, el empleo de los recursos expresivos y simbólicos de los bestiarios y la relación con conceptos de extinción y protección de la naturaleza.

En ambos casos, los materiales serán los mismos: cartulinas blancas y témperas, que es el material que más se acerca al temple de los *scriptoria*. El agrupamiento idóneo serían grupos de tres alumnos. En cuanto al nivel educativo y la materia, se implicaría simultáneamente a tres materias de 2º de ESO: Geografía e Historia, Educación Plástica, Inglés y Física y Química, dando como resultado una actividad de carácter multidisciplinar. Las unidades didácticas que se relacionarían con la materia son:

- Geografía e Historia: La plena Edad Media y el Feudalismo.
- Educación Plástica y Visual: La simbolización en el arte.
- Inglés: Animals and plants.
- Física y Química: Los cambios químicos. Pros y contras de la industria química. Las energías renovables y no renovables.

Para la primera de las propuestas se escoge como referencia el Bestiario de Aberdeen, tanto por tratarse de un repertorio muy completo como por ser muy accesible

a través de la web de la Universidad de Aberdeen (University of Aberdeen, 2019). Cada grupo de alumnos escoge una página ilustrada del bestiario y la copia en la cartulina, incluyendo el texto que la acompaña, escrito en inglés.

La segunda de las propuestas pretende que, a partir de animales reales y vinculados a un valor simbólico en la tradición medieval, el alumnado invente un animal fantástico y le dote de una dimensión simbólica nueva, que sería descrita en un texto explicativo.

La tercera de las propuestas se centraría en la representación, siguiendo las formas medievales, de animales extinguidos desde la Edad Media. Para ello será preciso contar con el asesoramiento del departamento de Ciencias Naturales, al que pertenece la materia de Física y Química, prescriptiva en 2º de ESO. La representación figurativa iría acompañada de una breve descripción del animal, su distribución en el mundo, y su fecha y causas de extinción.

Aplicación práctica adaptada a nivel universitario: Grado en Educación Primaria

A la hora de enfocar las actividades relacionadas con los bestiarios en los distintos niveles, se concibe como necesario incluir el nivel universitario, principalmente para este caso en el Grado en Educación Primaria. Esta breve aplicación se propone llamar la atención de los futuros docentes acerca de las posibilidades que existen en la inclusión de contenidos como los bestiarios u otros de interés patrimonial.

Los participantes son alumnado de 1º del Grado de Educación Primaria que estudian actualmente uno de los modelos educativos de la Educación artística basado en la Historia del Arte. Se les propone la vinculación de contenidos entre distintas materias tomando como punto común un bien patrimonial. Por ejemplo, para el caso de los bestiarios propusieron actividades diversas:

- Educación artística:
 - Crear animales que representen a familiares.
 - Identificar emociones con animales y representarlos.
 - Crear animales fantásticos combinando formas y colores.
 - Comparativa entre fotografías de animales reales y basadas en ellas realizar animales fantásticos.

- Ciencias Sociales:
 - Clasificación de los bestiarios de signo positivo, negativo y fantásticos.
- Lengua:
 - Lectura comprensiva sobre las fábulas de animales y crear una fábula que tenga como referencia el bestiario.

Resultados

A lo largo de esta propuesta, se comprueban las posibilidades didácticas existentes en la utilización de los bienes patrimoniales que tenemos a nuestro alcance. Como se ha comprobado, los bestiarios aludían a la naturaleza como símbolos de la obra y la palabra divina transmitiendo una serie de mensajes morales.

Conclusiones

Utilizar estos bienes para la inclusión en las aulas de conceptos como la simbolización en el arte, junto con otros tan dispares como la extinción de animales en nuestro planeta, nos da una idea de su potencial. Dándonos la posibilidad de introducir contenidos transdisciplinares (aquellos que crean un campo conjunto de estudio y no delimitado) en nuestras aulas, en cualquier materia y a cualquier nivel educativo.

Referencias

- García-Arranz, J. J. (1997). Texto clásico e imagen medieval: una aproximación a la incidencia de la literatura antigua en el bestiario ilustrado, *Norba: revista de arte*, 17, 27-40.
- González-Garzón, I. (2002). Scriptorium Berricense. Una experiencia multidisciplinar en la E.S.O., *Pulso*, 25, 169-181.
- Guglielmi, N. (2002). *El Fisiólogo*. Madrid: Ediciones Eneida.
- IES Berriozar (2018). *Scriptorium*, por alumnos de PMAR. Recuperado el 10 de abril de 2019, de <http://iesoberriozar.educacion.navarra.es/web1/blog/2018/04/13/scriptorium-por-alumnos-de-pmar/>
- Montague-Rhodes, J. (1928). *The Bestiary*. Oxford: Roxburghe Club.

Museu de Lleida (2016). Ramón Llull y el encuentro entre culturas. Recuperado el 10 de abril de 2019, de <http://museodelleida.cat/es/ramon-llull-i-lencontre-entre-cultures-raimundus-christianus-arabicus/>

University of Aberdeen (2019). *The Aberdeen Bestiary* (El bestiario de Aberdeen. Recuperado el 15 de abril de 2019, de <https://www.abdn.ac.uk/bestiary/>

EDUCACIÓN COLECTIVA A TRAVÉS DE COLECCIONES DE ARTE PÚBLICO: LA CREACIÓN COMO FORMA DE IDENTIDAD

Laura Luque Rodrigo*, Miguel Ángel Moreno Carretero** y Rafael Mantas Fernández***

Universidad de Jaén, **IES Sierra del Agua, Guadalcanal, Sevilla; *IES San Álvaro, Córdoba*

Resumen

Antecedentes: Como indica la Unesco, somos identidad, entre otras cosas, porque somos memoria. Este concepto, el de identidad, comienza a forjarse desde el propio nacimiento, es mutable y está en constante transformación. Pero, ¿qué pasa con lo contemporáneo? Es evidente que buena parte de la sociedad, sigue sin identificarse con el arte contemporáneo. **Método:** Estudiar ejemplos de arte público y sus respectivos programas educativos, del territorio nacional, aunque destaquen más en este tipo de iniciativas otros países como Holanda, Bélgica o Inglaterra. **Resultado:** Análisis de los beneficios educativos de distintos programas relacionados con el arte público. **Conclusiones:** El arte público, se ha demostrado, que en múltiples ocasiones produce aquello que Lerner (2010) llamó ‘acupuntura social’. Además, el arte público, generalmente, cuestiona y genera un discurso reflexivo del propio contexto.

Palabras clave: arte público, educación, arte relacional.

Abstract

Background: As Unesco indicates, we are identity, among other things, because we are memory. This concept, that of identity, begins to be forged from one's birth, is mutable and is constantly changing. But what about the contemporary? It is evident that a good part of society still does not identify with contemporary art. **Method:** Study examples of public art and their respective educational programs in the national territory, although other countries such as the Netherlands, Belgium and England stand out more in this type of initiative. **Results:** Analysis of the educational benefits of different programs related to public art. **Conclusions:** Public art has been shown to produce what Lerner

(2010) called "social acupuncture" on multiple occasions. In addition, the public art, generally, questions and generates a reflective discourse of the own context.

Keywords: *Public art, education, relational art.*

Introducción

El Patrimonio, cuando se comporta como un ente que acoge una pieza artística, adopta un papel escénico, un lugar que decora o arropa la obra, sin embargo muchos artistas trabajan desde el patrimonio generando un diálogo real, gestando una obra donde patrimonio y ciudadano se activan a partes iguales, ampliando el término de arte público como algo más que aquello que se instala en la calle para el disfrute de los paseantes, algunos artistas nos sitúan en una conexión desde la raíz. Un factor importante para que una obra funcione es el público, no solo como espectador sino como aglutinante necesario en la creación artística total. De ahí que entendamos el público como un agente más. Por ello, lo importante es lograr la implicación de la gente, no obstante, a pesar de haber pasado ya casi dos décadas desde el cambio de siglo, parte de la sociedad no acepta el arte contemporáneo. En parte, esta escasa aceptación está relacionada con la reducida educación artística en los niveles educativos obligatorios ¿Debe el arte urbano entrar en las aulas? Tal vez, no en las de Bellas Artes puesto que se aprende en las calles, pero en Historia del Arte y en la educación patrimonial y de gestión, tal vez sí.

El arte público tiene un valor indudable en cuanto a su poder en la sociedad, pues será “consumido” por los habitantes de las ciudades y sus visitantes, dada su posición estratégica en las ciudades. Desde hace algunos años se han incrementado propuestas artísticas en el ámbito urbano que tienen que ver con lo participativo o colaborativo. Este planteamiento parte del situacionismo, que propuso como eje central la creación de situaciones, es decir, la construcción de ambientes momentáneos de la vida (Debord, 1957), y que posteriormente fue definido por Bourriaud (2008) cuando formuló su estética de lo relacional, en la década de los '90. La concepción de público, “implica ‘accesibilidad’, ‘participación’, ‘inclusión’, tener en cuenta a la gente como usuaria del espacio público” (Parcerisas, 2008: 24).

Método

En este trabajo se han analizado algunos programas educativos de los proyectos de arte público más consolidados en España, utilizando para ello bibliografía, webgrafía, la observación y la propia experiencia participativa y de gestión, mostrando datos contrastados.

Resultados

Uno de los programas pioneros de arte público es el que genera la Diputación de Huesca desde 2006, una puesta en valor del patrimonio natural de la provincia con la participación de reconocidos artistas internacionales. Ya en 1994, Richard Long, aprovechando una caminata que atravesó España, realizó una intervención en Madaleta (Pirineos), uno de sus conocidos círculos con piedras del propio territorio. Posteriormente se amplió con intervenciones de Ulrich Rückriem, Siah Armajani, Fernando Casás, David Nash, Alberto Carneiro y Per Kirkeby. La creación de esta colección, se acompaña con un programa educativo apoyado en los encuentros de arte y naturaleza donde afamados pensadores y estudiosos del paisaje reunían, primero en la Diputación y posteriormente en el propio CDAN (Centro de Arte y Naturaleza). Tanto el mantenimiento de las obras como llevar a cabo el programa educativo, no es fácil, por las distancias que separan una obra de otra. El propio centro de arte se concibe como un espacio de recepción desde donde obtener información para realizar la ruta. Desde su inauguración varias generaciones han crecido conociendo de primera mano la creación artística ligada al paisaje (Programa Arte y Naturaleza, 2019).

Aunque no se considere arte público, el museo del artista alemán Wolfgang Vostell en Malpartida de Cáceres, es un ejemplo de integración de arte y patrimonio, así como su labor didáctica en el entorno. Se trata de un Museo que en vida del artista se concebía como un laboratorio abierto que a día de hoy es una arriesgada puesta en valor de la zona de los Barruecos, declarado monumento natural desde 1996. Esta combinación de arte Fluxus de nivel internacional con la vida rural de un pueblo ha hecho posible que el programa educativo haya sido ejemplar, al unir la propia experiencia real de los mayores del pueblo que convivieron con el excéntrico artista, con el conocimiento que se aporta a los más jóvenes. Así, su programación anual reúne diversas actividades que implican a toda la ciudadanía como conciertos, programas de

cine nocturno, talleres para colegios, institutos, performances y happening (Memoria de Actividades, 2017).

Por otro lado, en Barcelona, existe la ruta de escultura y arte público del artista y poeta Joan Brossa. La fundación Joan Brossa, creada el 20 de octubre de 1999, vela por la conservación de su trabajo y configura una estrategia didáctica para la puesta en valor de las más de diez intervenciones artísticas que Brossa realizó en las calles y parques de Barcelona (Casellas, Galifali y Castany, 2011). Esta ruta genera un paseo para que el paseante pueda descubrir la evolución histórica de la ciudad desde la etapa medieval hasta la arquitectura contemporánea. El departamento de educación realiza una excelente labor, proyectando actividades educativas y colaborando en proyectos. Judit Barnés es la encargada de su gestión y actividades como la lectura de poemas, la programación de talleres de poesía visual para niños, jóvenes y adultos o conciertos. Esta fundación posee un centro de estudios del autor que permite la investigación y la manipulación de su legado de forma directa a quienes quieran profundizar sobre uno de los creadores más importantes de la poesía visual en España.

En Andalucía, encontramos la Fundación NMAC Montenmedio Arte Contemporáneo en la dehesa de Vejer de la Frontera (Cádiz). Se trata de un espacio privado propiedad de la familia Blázquez que está dedicado al arte contemporáneo, con instalaciones que en su mayoría se relacionan con la propia naturaleza; muchas piezas poseen una lectura etnográfica conectada con el entorno y la problemática de la migración. El parque contempla antiguos barracones militares, que anteriormente fueron un campo de entrenamiento militar, y tanto su patrimonio paisajístico como arquitectónico ha sido intervenido por artistas como Marina Abramovic, Olafur Eliasson, Santiago Sierra o Pilar Albarracín. El programa educativo y didáctico del centro está activo desde su apertura y no solo se centra en las visitas al parque sino que genera talleres de artistas específicos que trabajan en el entorno, programas educativos con colegios, personas mayores, colectivos de disfunción física y psíquica, etc. Además, se realizan actividades en las noches de verano donde se configuran experiencias que aúnan el arte con el paisaje y la historia del propio territorio.

Por último, Scarpia, en El Carpio (Córdoba), creadas como unas jornadas de arte público (2002-2015), -el ayuntamiento actualmente explota ese mismo nombre con otros objetivos-, tuvieron como fin principal -y fue pionero-, la formación y educación

en arte público en Andalucía. Se iniciaron en 2002 con Miguel Ángel Moreno y Antonio R. Sánchez, cuando en las facultades de Bellas Artes de Andalucía esta asignatura todavía no se había comenzado a impartir. Al principio, las jornadas se enfocaron más al conocimiento de Land Art pero posteriormente se abrieron a otros campos más relacionales, generando una colección de arte público que hoy día se puede disfrutar en el pueblo. La yuxtaposición de valores patrimoniales, humanos y naturales del mundo rural tuvieron una fuerte alianza durante los catorce años, cuando artistas venidos de toda España y del extranjero se acercaban cada verano para experimentar y aprender sobre cómo generar proyectos de intervención artística. Por El Carpio pasaron artistas como Daniel Canogar, Mateo Maté, Pilar Albarracín o Rogelio López Cuenca. Las jornadas se expandieron con un programa de formación durante todo el año a través de convenios con Universidades y escuelas de arte de Andalucía, siendo la primera la Universidad de Jaén, a través de su Área de Historia del Arte. El Patrimonio del pueblo cada verano era transformado por la visión creadora de agentes externos que venían a dialogar con él, de aquí surgían propuestas que contaban a su vez con los propios habitantes generando así, un hábitat de convivencia, laboratorio y creación que no dejaron impasibles a cuantos visitaban este pequeño municipio cordobés (Moreno-Carretero, 2015).

El apoyo de la Fundación Botí, que pertenece a la Diputación (a través del programa Periféricos), ha generado en algunas localidades interesantes colecciones de arte público, como la de La Victoria a través de *Art Sur*, que podríamos relacionar con otras localidades españolas como Fanzara, que a través de MIAU, ha producido una colección de arte público que ha creado nuevas identidades entre sus habitantes, con una media de edad elevada, promoviendo un resurgir de la localidad.

Conclusiones

Las manifestaciones artísticas situadas en el espacio público generan cohesión social cuando se implica a la gente, cuando los artistas conocen la zona y se implican en ello, generando nuevas identidades y creando una forma de conocimiento participativa, que incide en todas las generaciones, pero que influye especialmente en los más jóvenes, que se mostrarán más proclives a proteger su patrimonio, y la creación actual.

Referencias

- Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Casellas, A., Galifali, R. y Castany, G. (2011). *Ruta Joan Brossa*. Barcelona: Sant Miquel del Sants. Recuperado el 5 de marzo de 2019, de <https://issuu.com/aripob/docs/rutajobrossa>
- Debord, G. (1957). Informe sobre la construcción de situaciones y sobre las condiciones de la organización y la acción de la tendencia situacionista internacional. Documento fundacional. *Bifurcaciones*, 5.
- Lerner, J. (2010). *Acupuntura Urbana* (5ª ed.). Río de Janeiro: Editora Record.
- Memoria de actividades (2017). Cáceres: Museo Vostell Malpartida. Recuperado el 5 de marzo de 2019, de https://museovostell.gobex.es/doc/MEMORIA_ACTIVIDADES_2017_P_P.pdf
- Moreno-Carretero, M. A. (2015). *Scarpia*. El Carpio (Córdoba): Editorial Scarpia. Recuperado el 5 de marzo de 2019, de https://issuu.com/angelgarciaroldan/docs/scarpia_red
- Parcerisas, P. (2008). Arte y contexto. Hacia una redefinición del espacio público y el arte político. En R. Parramon y O. Fontdevila (Eds.) *Arte, experiencias y territorios en proceso* (24-36). Barcelona: Idensitat.
- Programa arte y naturaleza (2019). Huesca: CDAN. Recuperado el 5 de marzo de 2019, de <http://www.cdan.es/arte-y-naturaleza/>

TRANSFORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: EL CASO DE LA MATERIA DE ACCIÓN TUTORIAL

Jorge Expósito López y M^a Elena Parra-González

Universidad de Granada

Resumen

El equipo docente de la materia de Acción Tutorial en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada detecta la necesidad y comienza a innovar y transformar la actuación docente en el marco de esta materia. Desde los antecedentes de la materia, se analizan las necesidades de formación y actualización del profesorado, desde un ángulo más metódico, estructurado e innovador de la materia y la orientación y tutorización del alumnado que la cursa. Se plantea así un desarrollo profesional de los docentes de acuerdo a los roles docentes en la actualidad. Las acciones de mejora e implementación están incluidas en un plan común con actuaciones como: autoformación de profesorado para el conocimiento y explotación de los nuevos materiales y recursos, desarrollo de un Proyecto de Innovación y Buenas Prácticas Docentes, Ayudas a la Docencia Práctica, desarrollo de recursos digitales como web, blog, materiales PRADO o SPOC/Small Private On-line Course y la difusión de los hallazgos y acciones desarrolladas por el grupo docente, mediante artículos en revistas especializadas y participación en congresos y foros docentes.

Abstract

The teaching team of the subject called Tutorial Action in the Degree of Primary Education of the University of Granada detects the need and begins to innovate and transform the teaching performance within the framework of this subject. From the background of the subject, the training needs and updating of the teaching staff are analyzed, from a more methodical, structured and innovative angle of the subject and the orientation and tutoring of the students who study it. Thus, a professional development of the teachers is proposed, according to the teaching roles. Improvement and implementation actions are included in a common plan with actions such as: self-training of teachers for the knowledge and exploitation of new materials and resources, development of an Innovation Project and Good Teaching Practices, Aid for Practical

Teaching, development of digital resources such as web, blog, materials PRADO or SPOC / Small Private On-line Course and the dissemination of the findings and actions developed by the teaching group, through articles in specialized magazines and participation in congresses and teaching forums.

Introducción

El trabajo realizado por el equipo docente de la materia de Acción Tutorial en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada viene marcado por la detección de la necesidad de innovar y transformar la actuación docente con respecto a esta materia.

Los planteamientos propuestos surgen a partir del análisis crítico y constructivo de los antecedentes de la materia, de las necesidades de formación y actualización del profesorado, y del ajuste de estas a las necesidades de los distintos grupos de alumnos. En este sentido se conforma desde una perspectiva más metódica, estructurada e innovadora de la materia y de la propia orientación y tutorización del alumnado que la cursa. Y a su vez plantea un desarrollo profesional de los docentes más acorde con los roles docentes en la actualidad.

El grupo docente de la materia de Acción Tutorial comienza a trabajar de forma coordinada desde la creación de la propia materia en 2010 para la generación de una guía docente, que responda a un programa común de la materia, y el desarrollo conjunto de diversos recursos educativos (Delgado, 2010). Además, se establece una dinámica de evaluación que facilita el análisis diagnóstico para la mejora de la propia materia.

La materia de carácter troncal en el módulo de Sociedad, Familia y Escuela, del grado de Educación Primaria, se imparte en el Campus de Granada, Ceuta y Melilla. Su alumnado no requiere requisitos previos de selección, en su mayoría posee un desconocimiento total de la materia al ser la primera de la temática que cursa, y posee unas altas expectativas, pero cierta incertidumbre porque conoce que en su desarrollo será habitual el uso de nuevas metodologías y sistemas de evaluación.

Este contexto y rasgos distintivos plantea la necesidad de contar con un profesorado altamente especializado; el diseño de manuales básicos generados desde una nueva conceptualización de la materia (Expósito, 2014, 2016, 2018); el planteamiento de materiales docentes (Expósito, 2013, 2018); y la adopción de un nuevo modelo de trabajo docente como grupo cooperativo, que supone la fundación del

grupo docente Acción Tutorial Y Cooperación Educativa, que determinar el actual y futuro desarrollo de la materia.

Objetivos

El análisis evaluativo extraído de la propia experiencia de implementación de la materia en numerosos grupos de alumnado y diversos campus de la UGR; así como, la colaboración con otros grupos de profesorado que imparten la misma materia en otras universidades y que emplean algunos de nuestros materiales, plantean unas necesidades específicas del alumnado que cursa la materia:

- Mejorar la adaptación a la materia y el desarrollo de competencias por parte del alumnado para comenzar a “dejar de ser alumnos, para comenzar a ser maestros.”
- Comprender conceptual y funcionalmente el concepto de AT que se propone, diametralmente opuesto a conceptualizaciones tradicionales y mucho más limitadas en el desarrollo de las tareas docentes.
- Adecuar el conocimiento y uso de nuevas metodologías docentes y de AT, trascendiendo de su relato teórico y empleándolas de forma práctica en el desarrollo de la propia materia.
- Generar una participación más activa del alumnado en el diseño de la propia materia, su implementación, la generación de diversos materiales que se incorporan al propio repositorio de la materia, e incluso al proceso de evaluación, como entrenamiento de unas de las tareas más relevantes que deberán desempeñar como futuros docentes.

Además, las necesidades de la materia no estarían completas si no se adaptan medidas relativas al profesorado que las imparte:

- Progresar de la colaboración a la cooperación.
- Mejorar la autoformación y especialización del profesorado del grupo.
- Generar un ambiente basado en la innovación y buenas prácticas docentes.
- Transformar los materiales docentes en materiales digitales interactivos.
- Incluir al alumnado como creadores de materiales.

En definitiva, se trata de establecer un proceso continuado de análisis, reflexión y mejora sostenido y sostenible.

Método

Este proceso cíclico de mejora, basado en la reflexión fundamentada, diseño de acciones de mejora e implementación, se establece como un plan común de carácter anual de la materia, aunque con una prospectiva a más largo plazo. Sí las acciones planteadas para el curso académico 2018-2019 son las siguientes:

- Autoformación de profesorado para el conocimiento y explotación de los nuevos materiales y recursos de la materia.
- Desarrollo de un Proyecto de Innovación y Buenas Prácticas Docentes, de la convocatoria del Plan propio de la UGR, para desarrollar nuevas metodologías docentes en la materia.
- Promover la docencia práctica, mediante la subvención del Plan Propio de Ayudas a la Docencia Práctica, para llevar la materia y nuestro alumnado a la realidad de los centros educativos.
- Desarrollo de recursos digitales como web, blog, materiales PRADO o SPOC/Small Private On-line Course, como elementos estructurales sobre los que se seguirán desarrollando otros materiales.
- Difusión de los hallazgos y acciones desarrolladas por el grupo docente, mediante artículos en revistas especializadas y participación en congresos y foros docentes.

Estas acciones suponen, en muchos de sus casos, la generación de una dinámica calculadamente sostenible en los próximos años.

Resultados

El uso de esta dinámica de trabajo adquiere especial valor por la alta valoración de la materia por parte del alumnado. Sin embargo, también puede tener dificultades como adecuar las nuevas metodologías y prácticas docentes para que no supongan un alto índice de incertidumbre en el alumnado y éstas se adapten y adopten fácilmente de forma positiva, lo que posiblemente determinen su formación inicial como docentes. O la asunción de sus críticas constructivas y aportaciones en los procesos de mejora del alumnado, como muestra real de su participación en el desarrollo de la materia.

En cuanto al profesorado, el alto compromiso con la materia y participación en el grupo solo es compatible con el establecimiento de un proceso de formación

continuada y actualización, y del planteamiento de nuevas metodologías y recursos docentes. Sin embargo, este proceso debe ser regulado para que el alto potencial de generación de cambio no se transforme en un proceso de *burn out* docente (Ilaja y Reyes, 2016; García, Martínez y Cruz, 2017).

Las limitaciones y prospectiva de esta dinámica, con sus ventajas y dificultades, tiene dos márgenes infranqueables. En primer lugar, la propia guía docente como elemento programático recogido en el verifica y vinculado al desarrollo de las competencias a nivel de materia y grado. Y el segundo, como se ha descrito anteriormente, el establecimiento de un proceso de mejora continuado en aspectos docentes, metodológicos, de recursos y materiales, como un elemento sostenible (Del Barco Mendo-Lázaro, Felipe-Castaño, del Río y Fajardo-Bullón, 2017) que no genere tensiones ni disfunciones en la dinámica cooperativa del equipo docente.

Conclusiones

El establecimiento de procedimientos de análisis y mejora de las materias suponen una responsabilidad ineludible del profesorado universitario actual, para adecuar los procesos de enseñanza aprendizaje a los retos que el contexto universitario y social le plantea a la universidad en el siglo XXI.

Sin embargo, estas situaciones deben plantearse desde una cuidada reflexión, planificación y constatación de la idoneidad de los cambios propuestos, ya que sólo de esa forma podrán ser asumidos por el alumnado, el profesorado y la propia institución. Y convertirse más que en una acción puntual y limitada, en toda una experiencia de cambio.

Referencias

- Del Barco, B. L., Mendo-Lázaro, S., Felipe-Castaño, E., del Río, M. I. P., y Fajardo-Bullón, F. (2017). Potencia de equipo y aprendizaje cooperativo en el ámbito universitario. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 9-15.
- Delgado, J.A. (Coord.) (2010). *Decide. Plan de tutoría Universitaria*. Granada: Tleo.
- Expósito, J. (2013). *Temas relevantes y materiales para la formación en Acción Tutorial en Educación Primaria*. Granada: GEU.
- Expósito, J. (2018). *Formación teórica y práctica para la Acción Tutorial en Educación Primaria*. Granada: GEU.

- Expósito, J. (Coord.) (2014). *La Acción Tutorial en la educación actual*. Madrid: Síntesis
- Expósito, J. (Coord.) (2016). *Tutorial Action in Present Education*. Madrid: Síntesis
- Expósito, J. (Coord.) (2018). *La acción tutorial en la universidad*. Granada: Comares
- García, A. M., Martínez, T. S. y Cruz, M. F. (2017). Impacto del Burnout en el desarrollo profesional del profesorado universitario. Una revisión de la investigación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(3), 161-178.
- Ilaja, B. y Reyes, C. (2016). Burnout y estrategias de inteligencia emocional en profesores universitarios: implicaciones en la salud laboral educativa. *Psicología desde el Caribe*, 33(1).

ELABORACIÓN E INNOVACIÓN DE UN PROYECTO DOCENTE PARA EL DESARROLLO DE UN LABORATORIO DE ORIENTACIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL (AT-LAB)

Asunción Martínez-Martínez y Eva María Aguaded Ramírez

Universidad de Granada

Resumen

El trabajo realizado por el equipo docente de la materia de Acción Tutorial en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada viene marcado por la detección de la necesidad de innovar y transformar la actuación docente con respecto a esta materia. Antecedentes: El equipo docente de trabajo de la materia de Acción Tutorial y cooperación surge a partir del análisis crítico y constructivo de los antecedentes de la materia, de las necesidades de formación y actualización del profesorado y del ajuste de las mismas a las necesidades de los distintos grupos de alumnado. El Objetivo de dicho proyecto es la Elaboración de plataformas virtuales para mejorar las competencias profesionales del alumnado de Educación Primaria de la Universidad de Granada, a través del desarrollo de cápsulas de conocimiento y de recursos digitales, para que sirvan de apoyo en su proceso de aprendizaje y desempeño de la orientación y tutoría en el aula. Conclusiones: Desde este sentido, se conforma desde una perspectiva más metódica, estructurada e innovadora la materia y la propia orientación y tutorización del alumnado de la materia de acuerdo con los supuestos que en esta se desarrollan y abarcando aspectos personales, académicos y profesionales.

Abstract

The work carried out by the teaching team of the Tutorial Action subject, which is taught in the Degree of Primary Education of the University of Granada, is characterized by the detection of the need to innovate and transform the teaching performance with respect to this subject. Background: Tutorial Actionn subject's teaching team arises from the critical and constructive analysis of the background of the subject, the training and updating needs of the teaching staff and their adjustment to the needs of the teachers. different groups of students. The objective of this project is the development of virtual platforms to improve the professional skills of primary education students of the University of Granada, through the development of knowledge capsules

and digital resources, to serve as support in their learning process and performance of orientation and tutoring in the classroom. Conclusions: From this perspective, the subject and the orientation and tutoring of the students of the subject are shaped from a more methodical, structured and innovative perspective according to the assumptions developed in this subject and covering personal, academic and professional aspects.

Introducción

El origen del proyecto se desprende de la necesidad de crear una coordinación entre todos los profesores, que imparten orientación y acción tutorial en las carreras, que se imparten en Ciencias de la Educación, en los Campus de la Universidad de Granada. De este hecho, se realiza un primer diagnóstico en el curso académico 2015-2016/2016-2017/2017-2018 en la asignatura de Acción tutorial en el tercer curso del Grado de Primaria. Donde se detecta una serie de necesidades de: falta de motivación para el conocimiento de la materia (González, Jeong, Cañada y Gallego, 2017); dificultad de llevar a la práctica un programa de acción tutorial con estudiantes de primaria (Amador y Pantoja, 2015); y carencia, que tiene el alumnado, futuros Maestros, a la hora de diseñar y desarrollar un PAT adaptado a la necesidad real del aula (García y Miranda, 2016), donde lo llevarían a cabo. Por otro lado, en consenso con los docentes del presente proyecto, a través de continuas reuniones, en el curso académico 2017-2018, se debate la necesidad de un cambio de metodología, a la hora de impartir la materia, con la finalidad de captar, de esa manera, la atención de los estudiantes y mejorar su formación y aplicabilidad de la acción tutorial en los centros de primaria e infantil (Macià, 2016). De tal manera que, en el 2018, en clase se lleva a cabo una serie de actividades para trabajar la motivación y perfil profesional del alumnado (Olmedo-Moreno, 2013), a través de unas series de pautas, dinámicas y actividades dirigidas a fomentar el conocimiento de los estudiantes sobre su persona como maestro (Iglesias-Muñiz, González-García y Fernández-Río, 2017), se observa la buena acogida de la metodología utilizada en el aula, basada en una enseñanza activa y cooperativa entre el grupo y obteniendo resultados satisfactorios entre los estudiantes. Tras ello, haciendo y creando grupo, se establecen equipos de trabajo para no solo construir la orientación y acción tutorial, programa de acogida, técnicas de estudio, desarrollo personal y social, así como una orientación académica y profesional de los estudiantes de tercero del Grado de Primaria, sino, también, para fomentar el correcto desarrollo y elaboración de sus planes de acción tutorial y aplicabilidad a contextos escolares y el desarrollo de un

espacio virtual común de conocimiento en materia de acción tutorial (Aidinopoulou y Sampson, 2017). Tras el descubrimiento del buen trabajo desarrollado a través de los micro-proyectos del alumnado, surge la ilusión de poder llevar a cabo su simulacro futuro a la práctica en los centros educativos y surge la preocupación de plantearse una serie de cuestiones, para mejorar la docencia de la asignatura: — ¿Por qué no... hacer realidad un trabajo que nace en el aula universitaria de futuros maestros y aplicarlo en una aula de primaria; incorporar la formación en materia de desarrollo personal del alumnado, fomentando su motivación a través de dinámicas donde se trabaje su propio desarrollo personal, de tal manera que no solo formemos a futuros profesionales ricos en conocimiento, sino también ricos en habilidades sociales y emocionales que les permitan ser mejores docentes; dar salida a los mejores micro-proyectos dentro de un plan de acción tutorial realizados en el aula para que no queden archivados en la memoria sino que motive la participación y el empeño del alumnado; empezar tener el contacto con el mundo laboral en centros educativos; crear un espacio virtual unificado por todos los docentes, un laboratorio donde se vuelque todo el material relacionado con la orientación y acción tutorial para el conocimiento y productividad del docente y del estudiante; fomentar una metodología basada en la práctica y aprovechamiento de recursos visuales para enfocar la teoría de la acción tutorial de una manera más práctica y duradera a través de los medios visuales; fomentar el tránsito a la vida activa desde la carrera y su desarrollo a la misma? Así, la finalidad en esta primera fase es trabajar la motivación del alumnado a través del desarrollo práctico y dinámico de las partes de un POAT (Expósito, 2013; 2014; 2016; 2018), para que conozcan las funciones de un tutor utilizando una metodología innovadora en un espacio virtual, donde exista un laboratorio de la AT, en el que el alumnado aprende a trabajar su desarrollo personal y dándole herramientas para controlar una buena acción tutorial, un buen diseño de PAT y la posibilidad de consulta en dicha plataforma virtual, que contribuye a mejorar los niveles de conocimiento y práctica de la acción tutorial, su acercamiento a la implementación de una actividad en centros de primaria, así como sus niveles de felicidad y preparación en su tránsito a la vida adulta.

Objetivos

Los objetivos generales son:

1.- Crear un laboratorio Virtual donde refleje y se vuelque información en material de Acción Tutorial (AT) para la formación e intercambio de conocimiento del profesorado y de los estudiantes.

2.- Realizar al menos 12 cápsulas de conocimiento de los contenidos de la asignatura de Acción Tutorial donde cada profesor comparta su especialización de la materia, a través de medios visuales que se vuelquen en la plataforma virtual del laboratorio.

3.- Desarrollar metodologías activas de enseñanza y unificar una coordinación entre los docentes de la asignatura de Acción tutorial.

4.- Participar en Centros Educativos de Primaria para conocer de cerca la vida profesional del docente.

Método

Como parte de la docencia práctica de la asignatura Acción Tutorial, los alumnos deben diseñar y planificar una propuesta didáctica, que tome como eje alguno de los contenidos propios de la acción tutorial en Educación Primaria. Para ello, en primer lugar, el alumnado conoce estos contenidos y se familiariza con diferentes técnicas de recogida de información (elaboradas por el equipo docente), que le permiten detectar las necesidades, que puede presentar un centro educativo en este ámbito. A continuación, y tras recibir a un profesional del centro que los introduce en la realidad del mismo, se realiza una visita programada (cada grupo acompañado por su docente), para conocer el contexto y realizar un diagnóstico de necesidades. Durante los seminarios siguientes de la materia, y tomando como punto de partida las necesidades detectadas, los alumnos deben planificar una acción, que trate de dar respuesta a alguna de las mismas. Todo este proceso de planificación está orientado por el docente de la materia. Una vez finalizado, los alumnos presentan al grupo-clase sus propuestas, que son evaluadas mediante la heteroevaluación y la evaluación por pares, usando una rúbrica como instrumento.

Resultados

Los resultados recogidos permiten a los docentes seleccionar dentro del grupo-clase algunas de las propuestas, que serán implementadas en el centro educativo. En último término, los alumnos deben elaborar un informe de evaluación de todo el proceso. El material desarrollado por los estudiantes se sube a la plataforma virtual. Por

otro lado, se lleva a cabo el diseño y desarrollo de la plataforma virtual, en coordinación con todo el profesorado, llevando a cabo una pedagogía participativa y dinámica entre las instituciones, a través de un aprendizaje cooperativo del estudiante. El proyecto se desarrolla durante un semestre (6 meses) duración de la asignatura de acción tutorial, con 2 fases claramente diferenciadas: Fase I.- Objetivo 1/2 (Enero/Febrero/Marzo) Fase II.- Objetivos 3/4 (Marzo/Abril/Mayo/Junio)

Conclusiones

Se han alcanzado cada uno de los objetivos planteados, dando lugar a un alumnado que, desde la perspectiva teórica, accede al contenido a través de plataformas virtuales, elaboradas en forma de cápsulas, y que diseña, lo que ellos mismos aplican en el centro educativo, desde una perspectiva práctica.

Referencias

- Aidinopoulou, V. y Sampson, D.G. (2017). An Action Research Study from Implementing the Flipped Classroom Model in Primary School History Teaching and Learning. *Educational Technology y Society*, 20(1), 237–247.
- Amador, E. y Pantoja, A. (2015). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como recurso en la Acción Tutorial de Primaria. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 15(2)
- Expósito, J. (2013). *Recursos y materiales para la formación en AT en Educación Primaria*. Granada: GEU.
- Expósito, J. (2018). *Formación teórica y práctica para la formación en AT en Educación Primaria*. Granada: GEU.
- Expósito, J. (Coord.) (2014). *La Acción Tutorial en la educación actual*. Madrid: Síntesis.
- Expósito, J. (Coord.) (2016). *Tutorial Action in present education*. Madrid: Síntesis.
- García, P. y Miranda, M. (2016). *Retos de la Acción Tutorial en el Sistema Educativo Actual*. En http://amieedu.org/actascimie16/wpcontent/uploads/2016/06/304_A5.pdf
- González, D., Jeong, J.S., Cañada, F. y Gallego, A. (2017). La enseñanza de contenidos científicos a través de un modelo «Flipped»: Propuesta de instrucción para estudiantes del Grado de Educación Primaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 35(2), 71-87.

- Iglesias-Muñiz, J.C., González-García, L.F. y Fernández-Río, J. (2017). *Aprendizaje Cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum*. Madrid: Pirámide.
- Macià, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(1), 73–83.
- Olmedo-Moreno, E.M. (2013). Evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES. *Revista de investigación educativa*, 31 (2), 411-429.

DISEÑO Y DESARROLLO DE SPOCS ORIENTADOS A LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA AT UNIVERSITARIA

Alfonso Conde Lacárcel y Lola Pistón Rodríguez

Universidad de Granada

Resumen

Antecedentes: el uso de las Tecnologías para el Aprendizaje y la Comunicación (TACS), ha hecho evolucionar el concepto de las TICS en educación. El profesor universitario requiere adaptarse a las nuevas formas de ejercer la práctica docente y la acción tutorial universitaria. Por estos motivos, estamos desarrollando desde el concepto de SPOCS (small private online courses) una innovación educativa que tiene como objetivo principal la actualización de la materia impartida en la asignatura Acción Tutorial en Educación Primaria, usando para ello la metodología de diseño y creación de estos recursos online que favorezcan los aprendizajes, la motivación y la orientación integral de nuestro alumnado. Los resultados iniciales, indican una facilitación del trabajo docente; un aumento de la motivación e implicación de los estudiantes hacia el aprendizaje y una reducción de dudas en tutorías presenciales sobre aspectos de la materia, salidas profesionales y aspectos personales que inciden en su rendimiento académico. Como primeras conclusiones podemos destacar la necesidad de plantear esta experiencia piloto a otras materias y dentro del plan de formación docente.

Abstract

Background: the use of Technologies for Learning and Communication (TACS) has evolved the concept of ICT in education. The university professor needs to adapt to the new ways of practicing teaching and the university tutorial action. For these reasons, we are developing from the concept of SPOCS (small private online courses) an educational innovation whose main objective is to update the subject taught in the subject Tutorial Action in Primary Education, using the methodology of design and creation of These online resources that promote learning, motivation and comprehensive guidance of our students. The initial results indicate a facilitation of the teaching work; an increase in the motivation and involvement of students towards learning and a reduction of doubts in face-to-face tutoring on aspects of the subject, professional outings and personal aspects that affect their academic performance. As first

conclusions we can highlight the need to propose this pilot experience to other subjects and within the teacher training plan.

Introducción

El uso de las Tecnologías para el Aprendizaje y la Comunicación (TACS) a lo largo de los últimos años ha supuesto un desarrollo exponencial a partir del concepto TICS (Tecnologías de la Información y Comunicación) que ha permitido concretar y crear nuevas metodologías docentes a nivel universitario.

Desde este contexto, y dentro de materias impartidas en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada relacionadas con la Orientación y Acción Tutorial en distintos niveles hasta llegar a la Educación Superior, hemos planteado la creación y generación de SPOCS facilitadores de las labores docentes y motivadores para el alumnado, reforzando de esta manera las competencias Tics y de aprendizaje autónomo, de manera complementaria a las distintas intervenciones en las aulas, siguiendo la línea de otras experiencias en este sentido (De la Serna, 2016).

Se plantean desde una perspectiva colaborativa, dinamizadora y activa en la que la participación del alumnado sea en conjunción con las labores docentes, la generadora de conocimiento académico funcional para la futura vida profesional; todo ello, desde la metodología de la investigación en acción.

El equipo docente e investigador Acción Tutorial y Cooperación Educativa (ATyCo), en el año 2018 y siguiendo la línea de trabajo iniciada en 2011 en la que se encuentran entre sus objetivos la generación de recursos formativos diversos e innovadores, planteó la posibilidad de desarrollar SPOCs docentes para las distintas materias que imparte en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

De esta forma, se ha virtualizado siguiendo el formato de los Small Private Online Course (SPOCS) la asignatura para el grupo bilingüe de Acción Tutorial en Educación Primaria, como primer paso complementario a la docencia presencial realizada y la introducción de pedagogías y estrategias educativas innovadoras en las aulas por parte del equipo (Sarasa y Bravo-Agapito, 2017; Expósito, 2018).

Aprovechando todos los recursos tecnológicos e instrumentos de enseñanza-aprendizaje, conectividad en red, medios audiovisuales, formatos de evaluación y generación de grupos en la plataforma Prado2 de la Universidad de Granada, estamos complementando toda la práctica docente de las aulas.

Al mismo tiempo, esta adaptación requiere de un profesorado tecnólogo, capaz de responder de manera autónoma y en colaboración con el resto de compañeros al diseño, estructuración y desarrollo de la materia de una manera diferente a la llevada a cabo hasta el momento en la plataforma institucional basada en Moodle.

Se trata de aprovechar de una manera más eficiente las funcionalidades y recursos que tenemos a nuestra disposición, respondiendo las necesidades no solo académicas, sino de tutorización online y presencial de nuestro alumnado.

Objetivos

Desde esta perspectiva nos planteamos como objetivos respecto a esta otra línea de trabajo de innovación educativa en la materia:

- Combinar los recursos disponibles en la Ugr (Plataforma Prado2 docente) con el diseño y estructura de los SPOCs.
- Complementar las sesiones presenciales de la materia con una plataforma para el aprendizaje autónomo motivadora.
- Generar una tutorización on-line dinámica con presentaciones audiovisuales introductorias a la materia y acceso a enlaces relacionados con la gamificación y dinámicas grupales.
- Favorecer la implementación de esta estructura de trabajo entre el profesorado que imparte la materia.
- Aumentar la participación del alumnado en el uso de las plataformas institucionales de aprendizaje que se encuentran a su disposición.

Método

Partimos de los cursos desarrollados por el Ceprud en Formación Básica y Avanzada para el diseño y ejecución de SPOCs en la Ugr, como una herramienta para enriquecer la materia y utilizar dentro del AT-LAB: laboratorio para la Orientación y Acción Tutorial.

Durante los cursos académicos anteriores hemos podido constatar la necesidad de buscar alternativas docentes que consigan una mayor implicación y motivación de nuestros estudiantes en la materia mencionada. El desconocimiento de una serie de contenidos novedosos para las alumnas y alumnos, pero al mismo tiempo complicados

en algunos aspectos en sus aprendizajes, nos llevó al grupo ATyCo a plantearnos la cuestión:

¿Cómo podemos favorecer el aprendizaje autónomo, el apoyo y orientación académica de tal forma que el alumno/a adquiriera progresivamente y con ayuda las competencias que precisa respecto a su futura acción tutorial en las distintas etapas en las que ejercerán su profesión?

Para conseguir esto, estamos realizando las siguientes acciones a lo largo de los 2 últimos años:

1. Formación previa inicial del profesorado respecto al diseño y configuración de SPOCs docentes.
2. Conformación de equipos de trabajo para el diseño y organización de los SPOCs.
3. Estructuración de los espacios habilitados en Prado2 conforme al formato SPOCs e incorporación de las distintas herramientas y posibilidades virtuales.
4. Elaboración de guiones y videos introductorios a cada tema de la materia.
5. Información y sensibilización a los estudiantes, con derivación a trabajos fundamentales que complementan la acción didáctica realizada en las aulas.
6. Evaluación procesual y de impacto de las distintas acciones llevadas a cabo.
7. Difusión y transferencia en foros y medios especializados (congresos, revistas, foros docentes) de los resultados obtenidos.

Participantes

En estos momentos, nos encontramos en la fase de implementación de esta “reformulación técnico-pedagógica” con el grupo de Acción Tutorial en Educación Primaria (Bilingüe) con la complejidad añadida que supone hacerlo en otro idioma que no es el materno. En el próximo curso académico esperamos poder implementarlo en el resto de grupos de la materia (aprox. 600 alumnos).

Resultados

Implementación, reflexión y replanteamiento

Los resultados iniciales respecto a la mejora de la docencia y siempre desde una perspectiva de investigación en acción colaborativa entre profesorado y alumnado, recogidos a partir de foros dialógicos en los distintos seminarios con los alumnos con respecto al desarrollo de la materia, nos indican un alto porcentaje de satisfacción a la

hora de disponer de numerosos recursos, ayudas, guías, propuestas más allá de las simples presentaciones, materiales y guiones de prácticas.

Igualmente, la combinación de estos SPOCs con buenas prácticas docentes innovadoras como por ejemplo, la creación de obras artísticas en base a la materia dada, ensayos críticos, la posibilidad de visitar un centro educativo a final de curso y llevar a cabo de forma colaborativa dinámicas y actividades diseñadas previamente en clase para que sean conscientes de la repercusión y efectividad de sus acciones a nivel educativo realizadas desde el grupo ATyCo (Acción Tutorial y Cooperación Educativa), paso previo a su futuro laboral, facilita un clima de aula especialmente sensible y participativo en donde se ponen en práctica y desarrollan todas las competencias específicas de esta materia, transferibles a otros ámbitos educativos (Martínez López, 2014; Rodríguez y Niculcar, 2016) .

Con todo lo mencionado, a final de la materia realizaremos forma complementaria, un cuestionario de satisfacción en el que podamos aportar datos cuantitativos objetivables que apoyen las percepciones cualitativas o si fuese el caso rebatirlas y realizar las oportunas modificaciones para la mejora, con el fin de alcanzar el mayor impacto docente y de tutorización.

Discusión

La actualización en el diseño y desarrollo de SPOCs docentes universitarios es un aspecto en todavía incipiente crecimiento en más de una Universidad dentro de la práctica del profesorado, sin embargo, las experiencias llevadas a cabo hasta el momento indican numerosas ventajas en la formación del alumnado y la generación de buenas prácticas.

La percepción inicial indica la creación de un clima motivacional y de aula relevante para la formación inicial y continua de los futuros profesionales de la educación, además de una apuesta por la innovación a través de las TACS (Tecnologías para el Aprendizaje y la Comunicación) por la que debemos seguir apostando.

Entre las distintas limitaciones y posibilidades que nos estamos encontrando hasta el momento y prevemos que podrían surgir, hemos de hablar de la necesidad de poseer los docentes universitarios las competencias tecnológicas para organizar toda su materia; la necesidad de un periodo previo de organización y creación del SPOC en el espacio facilitado en Moodle por parte de la Universidad de Granada en la plataforma

Prado2; y el establecimiento de unas sesiones previas al inicio de curso sobre la dinámica de trabajo a desarrollar en la materia por parte de los alumnos y alumnas desde la perspectiva de la tutorización y formación on-line complementaria a la realizada en las aulas.

Igualmente, con respecto a la evaluación de este SPOC docente, será preciso llevar a cabo un adecuado proceso de selección de instrumentos para conseguir un conocimiento fiable del impacto en los resultados académicos y la labor docente, siguiendo la línea de investigaciones relacionadas como la de Gross (2016) sobre el aprendizaje con tecnologías digitales.

Referencias

- De la Serna, A.L. (2016). *Integración de los MOOC en la enseñanza universitaria. El caso de los SPOC* (Doctoral dissertation, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea).
- Expósito, J. (Coord.) (2018). *La acción tutorial en la universidad*. Granada: Comares.
- Gros, B. (2016). Retos y tendencias sobre el futuro de la investigación acerca del aprendizaje con tecnologías digitales. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (50), 1-13.
- Martínez López, R. (2014). *Sloodle. Conexión de entornos de aprendizaje*. Barcelona: Editorial UOC.
- Rodríguez, R.D. y Nicular, C.A.E. (2016). Las buenas prácticas docentes en la educación virtual universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. 14(2), 159-186.
- Sarasa, R.A. y Bravo-Agapito, J. (2017). Implantación de un SPOC en la educación a distancia para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (6).

INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA DE LA ACCIÓN TUTORIAL PARA MEJORAR LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Marina García-Garnica y Sonia Rodríguez Fernández

Universidad de Granada

Resumen

Actualmente existe una importante desconexión entre el modelo de enseñanza que se utiliza en la universidad y el que promueve el Espacio Europeo de Educación Superior, basado en el desarrollo de competencias profesionales. Ante esta preocupación compartida, el equipo docente de la asignatura Acción Tutorial en Educación Primaria, ha llevado a cabo una acción coordinada e innovadora, que despierta el interés y la motivación del alumnado. Sabiendo la relevancia que tiene el ejercicio de la orientación y la tutoría, se ha desarrollado un proyecto que busca acercar a los futuros maestros de Educación Primaria a la realidad educativa de los centros de esta etapa, para que puedan analizar las necesidades que tienen en materia de acción tutorial, diseñar una intervención contextualizada e implementarla con un grupo de estudiantes. Este proyecto tiene como finalidad mejorar la calidad de la docencia práctica del Grado de Maestro en Educación Primaria, concretamente en la asignatura de Acción Tutorial, en los campus de Granada, Ceuta y Melilla, involucrando a unos 600 estudiantes, con la puesta en práctica de actividades en el contexto real del ámbito profesional en el que se van a desenvolver en el futuro.

Abstract

Nowadays, the teaching model used in the university is not aligned with the one promoted by the European Higher Education Area in terms of Tutoring, Guidance and Counseling. The teaching team of the Tutorial Action course, a core subject of the Primary Teacher Degree, is concerned with this matter and has carried out a coordinated and innovative project aimed at 600 students of the Degree in Primary Education, who are studying the aforementioned subject at University of Granada. The objectives of this project are the following: first, improving the learning process and the development of competences of university students. Second, raising awareness about the importance of

orientation needs in Primary Education. Third, supporting the future teachers to design and carry out a tutorial intervention in a real group of students.

Moreover, this project aims also to improve the quality of the teaching practice of the professors who coordinate and carry out the Action Tutorial Course in the University of Granada.

Introducción

Conscientes de la relevancia que tiene el ejercicio de la orientación y la tutoría, contemplada como parte esencial de la función docente (Expósito, 2014), se presenta un proyecto que pretende acercar a los futuros maestros de Educación Primaria a la realidad educativa de los centros de esta etapa, para que puedan analizar de primera mano qué necesidades tienen en materia de acción tutorial, diseñar una intervención contextualizada e implementarla con un grupo de alumnos.

En este sentido, se pretende mejorar la calidad de la docencia práctica de dicho Grado, al desarrollar las competencias profesionales del alumnado, con la implementación de actividades en el contexto real del ámbito profesional en el que se van a desenvolver en el futuro. Así, será posible acercar el modelo de enseñanza empleado al exigido por el Espacio Europeo de Educación Superior, tratando al tiempo de dar una respuesta a las nuevas exigencias y necesidades planteadas desde el ámbito social y profesional (López Noguero, 2016).

Este proyecto cuenta con el apoyo y la financiación del Vicerrectorado de Docencia de la Universidad de Granada, siendo aprobado dentro del XXVI Programa Apoyo a La Docencia Práctica (Curso 2018-2019)¹.

Este proyecto tiene su punto de partida en la necesidad de dar respuesta a las carencias detectadas en la formación práctica del alumnado de Educación Primaria. Para ello, el equipo docente de la asignatura Acción Tutorial pretende desarrollar una acción coordinada, que resulte innovadora y que despierte el interés y la motivación del alumnado, al acercar los contenidos de la asignatura al contexto real de los centros educativos, favoreciendo su proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales. Alineando estos aspectos con los procesos incluidos en el plan de mejora establecido por el equipo docente para esta materia.

¹ Proyecto “AT-lab: Laboratorio para la Acción Tutorial”. Ref. 625/E/1

Objetivos

Los objetivos planteados en el proyecto están en consonancia con los incluidos en la guía docente de la asignatura (de carácter troncal con 7,5 créditos). Y, además, guardan una estrecha relación con el programa de prácticas, que gira en torno al diseño y realización de planes de orientación y acción tutorial. También, contribuye a la consecución de algunos de los objetivos establecidos en el plan de mejora de la titulación.

Por otra parte, se conforma dentro de la dinámica de trabajo impulsada desde la coordinación de la materia, con el apoyo del departamento, para desarrollar la innovación y buenas prácticas docentes y mejorar la digitalización: creación de espacios virtuales, materiales digitales y aplicación a prácticas en contextos educativos reales.

1. Mejorar las competencias profesionales del alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria, con la puesta en práctica de actividades de orientación y tutoría en el contexto real del ámbito profesional en el que se van a desenvolver en el futuro.
 - 1.1. Conocer de primera mano la realidad educativa de los centros de Educación Infantil y Primaria.
 - 1.2. Analizar qué necesidades tienen en materia de acción tutorial estos centros mediante el diagnóstico de necesidades.
 - 1.3. Diseñar una intervención contextualizada que responda a alguna de las necesidades detectadas.
 - 1.4. Elaborar recursos digitales que sirvan de apoyo al desarrollo de la acción tutorial en Educación Primaria.
 - 1.5. Implementar las acciones diseñadas en un contexto educativo real.
 - 1.6. Evaluar el resultado derivado de su puesta en práctica, así como el conjunto del proceso.
2. Crear un laboratorio virtual dentro de la página web de la asignatura.
 - 2.1. Volcar la información sobre el proyecto.
 - 2.2. Integrar los recursos digitales elaborados por los alumnos, para que sirvan de apoyo a su proceso de aprendizaje y al desempeño de la acción tutorial en Educación Primaria.

Los contenidos a tratar abarcan el propio proceso de planificación y desarrollo de la acción tutorial (Expósito, 2014), así como los diferentes contenidos que la legislación educativa, concretamente la Orden 16 de noviembre de 2007, ha establecido

que deben ser trabajados desde la orientación y la acción tutorial en los centros de Educación Infantil y Primaria de Andalucía (Barrera, Durán, González y Reina, 2008). Todos ellos son abordados en los diferentes objetivos de este proyecto, siendo: 1. El proceso de diagnóstico, planificación, implementación y evaluación de la acción tutorial; 2. El desarrollo personal y social del alumnado; 3. La atención a la diversidad y el apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje; 4. La orientación académica y profesional; 5. La colaboración y coordinación con las familias y la apertura a la comunidad; 6. La convivencia; 7. La transición y coordinación entre etapas.

Diseño

Participantes

Este proyecto está dirigido al alumnado del Grado de Educación Primaria, que cursa la asignatura de Acción Tutorial en las facultades de educación de los campus de Granada, Ceuta y Melilla. Esto supone la implicación de 10 grupos en los que se imparte dicha materia, favoreciendo la formación práctica de más de 600 estudiantes.

Procedimientos e instrumentos

Como parte de la docencia práctica de la asignatura Acción Tutorial, los estudiantes deberán diseñar y planificar una propuesta didáctica centrándose en los contenidos previamente citados. Para ello, se seguirá el siguiente proceso:

1. *Diagnóstico de necesidades.* Los centros participantes rellenarán una ficha de diagnóstico en base a las necesidades que presentan en relación con la Acción Tutorial (Figura 1). El alumnado de la materia conocerá las necesidades expresadas por los centros participantes y profundizará en el contenido de estas. Los centros participantes son 8, pertenecientes a la provincia de Granada, Ceuta y Melilla (Tabla 1).

FICHA DE DIAGNÓSTICO

1. Selecciona los contenidos

Desarrollo personal y social

Educación socio-emocional: desarrollo de la autonomía y el autoconocimiento, formación de las habilidades sociales, resolución pacífica de conflictos.

Habilidades de vida: resolución de problemas, toma de decisiones, habilidades de comunicación, habilidades de trabajo en equipo y habilidades de liderazgo.

Educación medioambiental: y apoyo al desarrollo una conciencia de los recursos naturales.

Educación para la paz y la resolución de conflictos.

Herramientas de ciudadanía en la sociedad: desarrollo de valores, calidad de género y educación cívica.

Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje

Orientación para el estudio eficaz: estrategias organizativas, técnicas de estudio y memoria, planificación del tiempo, gestión de recursos y hábitos de estudio.

Competencias: desarrollo de la competencia lingüística y el conocimiento de sí mismo y el entorno.

Lógica matemática y resolución de problemas.

Desarrollo de habilidades para la atención académica y profesional

Orientación: educación y profesionalización: desarrollo de las habilidades personales y académicas, el mundo de las profesiones, desarrollo profesional, de calidad de género.

Formación: desarrollo de las competencias básicas y habilidades de comunicación y trabajo en equipo.

2. Elige los participantes

Alumnado ☐ Profesorado ☐ Familias ☐

3. Indica el nivel y el número de grupos

Nivel	Número de grupos
1º de Primaria	☐
2º de Primaria	☐
3º de Primaria	☐
4º de Primaria	☐
5º de Primaria	☐
6º de Primaria	☐

4. Indica el idioma

Español ☐ Inglés ☐

Figura 1. Ficha para el diagnóstico de necesidades en los centros educativos.

Tabla 1

Listado de centros y necesidades detectadas en los mismos.

CENTRO	PARTICIPANTES	CONTENIDOS	IDIOMA
CEIP Clara Campoamor Atarfe, Granada Tamaño: 1 línea	Alumnado: todo el alumnado del centro de 1º a 6º. Total: 6 grupos	-Educación para la paz y la resolución de conflictos (todos) -Educación socio-emocional (1er ciclo) -Orientación para el estudio (2º ciclo) -Orientación personal (3er ciclo)	Español
CEIP San Juan de Dios Granada Tamaño: 1 línea	Alumnado: todo el alumnado del centro de 1º a 6º. Total: 6 grupos	Educación para la paz y la resolución de conflictos	Español
CEIP Santa María Micaela Granada Tamaño: 2 líneas	Alumnado: 1º y 2º de Ed. Primaria. Total: 4 grupos	Educación para la paz y la resolución de conflictos	Español
CEIPS Nuestra Señora de la Consolación Granada Tamaño: 2 líneas	Alumnado: 4º de Ed. Primaria. Total: 2 grupos	-Educación Socio-emocional -Orientación para el estudio -Lógica matemática y resolución de problemas	Español
CEIP San Miguel Armillá, Granada Tamaño: 2 líneas	-Alumnado: todo el centro de infantil a sexto de primaria -Profesorado -Familias	-Quiero ser yo: Talleres para el desarrollo de la personalidad -Quiero aprender más: Actividades de mejora del proceso de aprendizaje -Quiero tener un millón de amigos: Talleres para mejorar las competencias sociales	Español e inglés
CEIP San José Granada Tamaño: 1 línea	Alumnado: todo el alumnado del centro de 1º a 6º. Total: 6 grupos	-Educación medioambiental (1er y 2º ciclo) -Educación socio-emocional (3er ciclo)	Español

CEIP Ramón M ^a del Valle-Inclán Ceuta Tamaño: 2 líneas (3 en 5º curso)	-Alumnado: 5º de Ed. Primaria (3 grupos) y 6º de Ed. Primaria (2 grupos). Total: 5 grupos -Profesorado: todo el Profesorado interesado, 30 aproximadamente -Familias	-Educación para la paz y la resolución de conflictos -Ejercicio de la ciudadanía en la sociedad actual: participación crítica, igualdad de género e inclusión social	Español
CEIP LEÓN SOLÁ Melilla Tamaño: 2 líneas	Alumnado: 5º y 6º de Ed. Primaria (4 grupos).	Educación para la paz y la resolución de conflictos	Español

2. *Planificación.* Partiendo de las necesidades detectadas y el conocimiento del contexto del centro educativo, los estudiantes deberán planificar una acción que trate de darles respuesta (Figura 2). Todo este proceso será orientado por el docente de la materia. Una vez finalizado, presentarán al grupo-clase sus propuestas, que serán evaluadas mediante la heteroevaluación y la evaluación por pares, usando una rúbrica como instrumento.

FICHA DE PLANIFICACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL			
1. Título de la actividad:			
2. Contenido de la AT trabajado: (educación socio-emocional, hábitos de vida saludable, educación medioambiental y para el consumo responsable, justicia y paz y resolución de conflictos, ejercicio de la ciudadanía, igualdad de género e inclusión social, participación crítica, igualdad de género e inclusión social)			
3. Modalidad de la AT: (presencial, online o mixta)			
4. Etapa:	5. Ciclo:	6. Curso:	7. Trimestre:
8. Competencias clave: (1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14, 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.19, 1.20, 1.21, 1.22, 1.23, 1.24, 1.25, 1.26, 1.27, 1.28, 1.29, 1.30, 1.31, 1.32, 1.33, 1.34, 1.35, 1.36, 1.37, 1.38, 1.39, 1.40, 1.41, 1.42, 1.43, 1.44, 1.45, 1.46, 1.47, 1.48, 1.49, 1.50, 1.51, 1.52, 1.53, 1.54, 1.55, 1.56, 1.57, 1.58, 1.59, 1.60, 1.61, 1.62, 1.63, 1.64, 1.65, 1.66, 1.67, 1.68, 1.69, 1.70, 1.71, 1.72, 1.73, 1.74, 1.75, 1.76, 1.77, 1.78, 1.79, 1.80, 1.81, 1.82, 1.83, 1.84, 1.85, 1.86, 1.87, 1.88, 1.89, 1.90, 1.91, 1.92, 1.93, 1.94, 1.95, 1.96, 1.97, 1.98, 1.99, 2.00, 2.01, 2.02, 2.03, 2.04, 2.05, 2.06, 2.07, 2.08, 2.09, 2.10, 2.11, 2.12, 2.13, 2.14, 2.15, 2.16, 2.17, 2.18, 2.19, 2.20, 2.21, 2.22, 2.23, 2.24, 2.25, 2.26, 2.27, 2.28, 2.29, 2.30, 2.31, 2.32, 2.33, 2.34, 2.35, 2.36, 2.37, 2.38, 2.39, 2.40, 2.41, 2.42, 2.43, 2.44, 2.45, 2.46, 2.47, 2.48, 2.49, 2.50, 2.51, 2.52, 2.53, 2.54, 2.55, 2.56, 2.57, 2.58, 2.59, 2.60, 2.61, 2.62, 2.63, 2.64, 2.65, 2.66, 2.67, 2.68, 2.69, 2.70, 2.71, 2.72, 2.73, 2.74, 2.75, 2.76, 2.77, 2.78, 2.79, 2.80, 2.81, 2.82, 2.83, 2.84, 2.85, 2.86, 2.87, 2.88, 2.89, 2.90, 2.91, 2.92, 2.93, 2.94, 2.95, 2.96, 2.97, 2.98, 2.99, 3.00, 3.01, 3.02, 3.03, 3.04, 3.05, 3.06, 3.07, 3.08, 3.09, 3.10, 3.11, 3.12, 3.13, 3.14, 3.15, 3.16, 3.17, 3.18, 3.19, 3.20, 3.21, 3.22, 3.23, 3.24, 3.25, 3.26, 3.27, 3.28, 3.29, 3.30, 3.31, 3.32, 3.33, 3.34, 3.35, 3.36, 3.37, 3.38, 3.39, 3.40, 3.41, 3.42, 3.43, 3.44, 3.45, 3.46, 3.47, 3.48, 3.49, 3.50, 3.51, 3.52, 3.53, 3.54, 3.55, 3.56, 3.57, 3.58, 3.59, 3.60, 3.61, 3.62, 3.63, 3.64, 3.65, 3.66, 3.67, 3.68, 3.69, 3.70, 3.71, 3.72, 3.73, 3.74, 3.75, 3.76, 3.77, 3.78, 3.79, 3.80, 3.81, 3.82, 3.83, 3.84, 3.85, 3.86, 3.87, 3.88, 3.89, 3.90, 3.91, 3.92, 3.93, 3.94, 3.95, 3.96, 3.97, 3.98, 3.99, 4.00, 4.01, 4.02, 4.03, 4.04, 4.05, 4.06, 4.07, 4.08, 4.09, 4.10, 4.11, 4.12, 4.13, 4.14, 4.15, 4.16, 4.17, 4.18, 4.19, 4.20, 4.21, 4.22, 4.23, 4.24, 4.25, 4.26, 4.27, 4.28, 4.29, 4.30, 4.31, 4.32, 4.33, 4.34, 4.35, 4.36, 4.37, 4.38, 4.39, 4.40, 4.41, 4.42, 4.43, 4.44, 4.45, 4.46, 4.47, 4.48, 4.49, 4.50, 4.51, 4.52, 4.53, 4.54, 4.55, 4.56, 4.57, 4.58, 4.59, 4.60, 4.61, 4.62, 4.63, 4.64, 4.65, 4.66, 4.67, 4.68, 4.69, 4.70, 4.71, 4.72, 4.73, 4.74, 4.75, 4.76, 4.77, 4.78, 4.79, 4.80, 4.81, 4.82, 4.83, 4.84, 4.85, 4.86, 4.87, 4.88, 4.89, 4.90, 4.91, 4.92, 4.93, 4.94, 4.95, 4.96, 4.97, 4.98, 4.99, 5.00, 5.01, 5.02, 5.03, 5.04, 5.05, 5.06, 5.07, 5.08, 5.09, 5.10, 5.11, 5.12, 5.13, 5.14, 5.15, 5.16, 5.17, 5.18, 5.19, 5.20, 5.21, 5.22, 5.23, 5.24, 5.25, 5.26, 5.27, 5.28, 5.29, 5.30, 5.31, 5.32, 5.33, 5.34, 5.35, 5.36, 5.37, 5.38, 5.39, 5.40, 5.41, 5.42, 5.43, 5.44, 5.45, 5.46, 5.47, 5.48, 5.49, 5.50, 5.51, 5.52, 5.53, 5.54, 5.55, 5.56, 5.57, 5.58, 5.59, 5.60, 5.61, 5.62, 5.63, 5.64, 5.65, 5.66, 5.67, 5.68, 5.69, 5.70, 5.71, 5.72, 5.73, 5.74, 5.75, 5.76, 5.77, 5.78, 5.79, 5.80, 5.81, 5.82, 5.83, 5.84, 5.85, 5.86, 5.87, 5.88, 5.89, 5.90, 5.91, 5.92, 5.93, 5.94, 5.95, 5.96, 5.97, 5.98, 5.99, 6.00, 6.01, 6.02, 6.03, 6.04, 6.05, 6.06, 6.07, 6.08, 6.09, 6.10, 6.11, 6.12, 6.13, 6.14, 6.15, 6.16, 6.17, 6.18, 6.19, 6.20, 6.21, 6.22, 6.23, 6.24, 6.25, 6.26, 6.27, 6.28, 6.29, 6.30, 6.31, 6.32, 6.33, 6.34, 6.35, 6.36, 6.37, 6.38, 6.39, 6.40, 6.41, 6.42, 6.43, 6.44, 6.45, 6.46, 6.47, 6.48, 6.49, 6.50, 6.51, 6.52, 6.53, 6.54, 6.55, 6.56, 6.57, 6.58, 6.59, 6.60, 6.61, 6.62, 6.63, 6.64, 6.65, 6.66, 6.67, 6.68, 6.69, 6.70, 6.71, 6.72, 6.73, 6.74, 6.75, 6.76, 6.77, 6.78, 6.79, 6.80, 6.81, 6.82, 6.83, 6.84, 6.85, 6.86, 6.87, 6.88, 6.89, 6.90, 6.91, 6.92, 6.93, 6.94, 6.95, 6.96, 6.97, 6.98, 6.99, 7.00, 7.01, 7.02, 7.03, 7.04, 7.05, 7.06, 7.07, 7.08, 7.09, 7.10, 7.11, 7.12, 7.13, 7.14, 7.15, 7.16, 7.17, 7.18, 7.19, 7.20, 7.21, 7.22, 7.23, 7.24, 7.25, 7.26, 7.27, 7.28, 7.29, 7.30, 7.31, 7.32, 7.33, 7.34, 7.35, 7.36, 7.37, 7.38, 7.39, 7.40, 7.41, 7.42, 7.43, 7.44, 7.45, 7.46, 7.47, 7.48, 7.49, 7.50, 7.51, 7.52, 7.53, 7.54, 7.55, 7.56, 7.57, 7.58, 7.59, 7.60, 7.61, 7.62, 7.63, 7.64, 7.65, 7.66, 7.67, 7.68, 7.69, 7.70, 7.71, 7.72, 7.73, 7.74, 7.75, 7.76, 7.77, 7.78, 7.79, 7.80, 7.81, 7.82, 7.83, 7.84, 7.85, 7.86, 7.87, 7.88, 7.89, 7.90, 7.91, 7.92, 7.93, 7.94, 7.95, 7.96, 7.97, 7.98, 7.99, 8.00, 8.01, 8.02, 8.03, 8.04, 8.05, 8.06, 8.07, 8.08, 8.09, 8.10, 8.11, 8.12, 8.13, 8.14, 8.15, 8.16, 8.17, 8.18, 8.19, 8.20, 8.21, 8.22, 8.23, 8.24, 8.25, 8.26, 8.27, 8.28, 8.29, 8.30, 8.31, 8.32, 8.33, 8.34, 8.35, 8.36, 8.37, 8.38, 8.39, 8.40, 8.41, 8.42, 8.43, 8.44, 8.45, 8.46, 8.47, 8.48, 8.49, 8.50, 8.51, 8.52, 8.53, 8.54, 8.55, 8.56, 8.57, 8.58, 8.59, 8.60, 8.61, 8.62, 8.63, 8.64, 8.65, 8.66, 8.67, 8.68, 8.69, 8.70, 8.71, 8.72, 8.73, 8.74, 8.75, 8.76, 8.77, 8.78, 8.79, 8.80, 8.81, 8.82, 8.83, 8.84, 8.85, 8.86, 8.87, 8.88, 8.89, 8.90, 8.91, 8.92, 8.93, 8.94, 8.95, 8.96, 8.97, 8.98, 8.99, 9.00, 9.01, 9.02, 9.03, 9.04, 9.05, 9.06, 9.07, 9.08, 9.09, 9.10, 9.11, 9.12, 9.13, 9.14, 9.15, 9.16, 9.17, 9.18, 9.19, 9.20, 9.21, 9.22, 9.23, 9.24, 9.25, 9.26, 9.27, 9.28, 9.29, 9.30, 9.31, 9.32, 9.33, 9.34, 9.35, 9.36, 9.37, 9.38, 9.39, 9.40, 9.41, 9.42, 9.43, 9.44, 9.45, 9.46, 9.47, 9.48, 9.49, 9.50, 9.51, 9.52, 9.53, 9.54, 9.55, 9.56, 9.57, 9.58, 9.59, 9.60, 9.61, 9.62, 9.63, 9.64, 9.65, 9.66, 9.67, 9.68, 9.69, 9.70, 9.71, 9.72, 9.73, 9.74, 9.75, 9.76, 9.77, 9.78, 9.79, 9.80, 9.81, 9.82, 9.83, 9.84, 9.85, 9.86, 9.87, 9.88, 9.89, 9.90, 9.91, 9.92, 9.93, 9.94, 9.95, 9.96, 9.97, 9.98, 9.99, 10.00, 10.01, 10.02, 10.03, 10.04, 10.05, 10.06, 10.07, 10.08, 10.09, 10.10, 10.11, 10.12, 10.13, 10.14, 10.15, 10.16, 10.17, 10.18, 10.19, 10.20, 10.21, 10.22, 10.23, 10.24, 10.25, 10.26, 10.27, 10.28, 10.29, 10.30, 10.31, 10.32, 10.33, 10.34, 10.35, 10.36, 10.37, 10.38, 10.39, 10.40, 10.41, 10.42, 10.43, 10.44, 10.45, 10.46, 10.47, 10.48, 10.49, 10.50, 10.51, 10.52, 10.53, 10.54, 10.55, 10.56, 10.57, 10.58, 10.59, 10.60, 10.61, 10.62, 10.63, 10.64, 10.65, 10.66, 10.67, 10.68, 10.69, 10.70, 10.71, 10.72, 10.73, 10.74, 10.75, 10.76, 10.77, 10.78, 10.79, 10.80, 10.81, 10.82, 10.83, 10.84, 10.85, 10.86, 10.87, 10.88, 10.89, 10.90, 10.91, 10.92, 10.93, 10.94, 10.95, 10.96, 10.97, 10.98, 10.99, 11.00, 11.01, 11.02, 11.03, 11.04, 11.05, 11.06, 11.07, 11.08, 11.09, 11.10, 11.11, 11.12, 11.13, 11.14, 11.15, 11.16, 11.17, 11.18, 11.19, 11.20, 11.21, 11.22, 11.23, 11.24, 11.25, 11.26, 11.27, 11.28, 11.29, 11.30, 11.31, 11.32, 11.33, 11.34, 11.35, 11.36, 11.37, 11.38, 11.39, 11.40, 11.41, 11.42, 11.43, 11.44, 11.45, 11.46, 11.47, 11.48, 11.49, 11.50, 11.51, 11.52, 11.53, 11.54, 11.55, 11.56, 11.57, 11.58, 11.59, 11.60, 11.61, 11.62, 11.63, 11.64, 11.65, 11.66, 11.67, 11.68, 11.69, 11.70, 11.71, 11.72, 11.73, 11.74, 11.75, 11.76, 11.77, 11.78, 11.79, 11.80, 11.81, 11.82, 11.83, 11.84, 11.85, 11.86, 11.87, 11.88, 11.89, 11.90, 11.91, 11.92, 11.93, 11.94, 11.95, 11.96, 11.97, 11.98, 11.99, 12.00, 12.01, 12.02, 12.03, 12.04, 12.05, 12.06, 12.07, 12.08, 12.09, 12.10, 12.11, 12.12, 12.13, 12.14, 12.15, 12.16, 12.17, 12.18, 12.19, 12.20, 12.21, 12.22, 12.23, 12.24, 12.25, 12.26, 12.27, 12.28, 12.29, 12.30, 12.31, 12.32, 12.33, 12.34, 12.35, 12.36, 12.37, 12.38, 12.39, 12.40, 12.41, 12.42, 12.43, 12.44, 12.45, 12.46, 12.47, 12.48, 12.49, 12.50, 12.51, 12.52, 12.53, 12.54, 12.55, 12.56, 12.57, 12.58, 12.59, 12.60, 12.61, 12.62, 12.63, 12.64, 12.65, 12.66, 12.67, 12.68, 12.69, 12.70, 12.71, 12.72, 12.73, 12.74, 12.75, 12.76, 12.77, 12.78, 12.79, 12.80, 12.81, 12.82, 12.83, 12.84, 12.85, 12.86, 12.87, 12.88, 12.89, 12.90, 12.91, 12.92, 12.93, 12.94, 12.95, 12.96, 12.97, 12.98, 12.99, 13.00, 13.01, 13.02, 13.03, 13.04, 13.05, 13.06, 13.07, 13.08, 13.09, 13.10, 13.11, 13.12, 13.13, 13.14, 13.15, 13.16, 13.17, 13.18, 13.19, 13.20, 13.21, 13.22, 13.23, 13.24, 13.25, 13.26, 13.27, 13.28, 13.29, 13.30, 13.31, 13.32, 13.33, 13.34, 13.35, 13.36, 13.37, 13.38, 13.39, 13.40, 13.41, 13.42, 13.43, 13.44, 13.45, 13.46, 13.47, 13.48, 13.49, 13.50, 13.51, 13.52, 13.53, 13.54, 13.55, 13.56, 13.57, 13.58, 13.59, 13.60, 13.61, 13.62, 13.63, 13.64, 13.65, 13.66, 13.67, 13.68, 13.69, 13.70, 13.71, 13.72, 13.73, 13.74, 13.75, 13.76, 13.77, 13.78, 13.79, 13.80, 13.81, 13.82, 13.83, 13.84, 13.85, 13.86, 13.87, 13.88, 13.89, 13.90, 13.91, 13.92, 13.93, 13.94, 13.95, 13.96, 13.97, 13.98, 13.99, 14.00, 14.01, 14.02, 14.03, 14.04, 14.05, 14.06, 14.07, 14.08, 14.09, 14.10, 14.11, 14.12, 14.13, 14.14, 14.15, 14.16, 14.17, 14.18, 14.19, 14.20, 14.21, 14.22, 14.23, 14.24, 14.25, 14.26, 14.27, 14.28, 14.29, 14.30, 14.31, 14.32, 14.33, 14.34, 14.35, 14.36, 14.37, 14.38, 14.39, 14.40, 14.41, 14.42, 14.43, 14.44, 14.45, 14.46, 14.47, 14.48, 14.49, 14.50, 14.51, 14.52, 14.53, 14.54, 14.55, 14.56, 14.57, 14.58, 14.59, 14.60, 14.61, 14.62, 14.63, 14.64, 14.65, 14.66, 14.67, 14.68, 14.69, 14.70, 14.71, 14.72, 14.73, 14.74, 14.75, 14.76, 14.77, 14.78, 14.79, 14.80, 14.81, 14.82, 14.83, 14.84, 14.85, 14.86, 14.87, 14.88, 14.89, 14.90, 14.91, 14.92, 14.93, 14.94, 14.95, 14.96, 14.97, 14.98, 14.99, 15.00, 15.01, 15.02, 15.03, 15.04, 15.05, 15.06, 15.07, 15.08, 15.09, 15.10, 15.11, 15.12, 15.13, 15.14, 15.15, 15.16, 15.17, 15.18, 15.19, 15.20, 15.21, 15.22, 15.23, 15.24, 15.25, 15.26, 15.27, 15.28, 15.29, 15.30, 15.31, 15.32, 15.33, 15.34, 15.35, 15.36, 15.37, 15.38, 15.39, 15.40, 15.41, 15.42, 15.43, 15.44, 15.45, 15.46, 15.47, 15.48, 15.49, 15.50, 15.51, 15.52, 15.53, 15.54, 15.55, 15.56, 15.57, 15.58, 15.59, 15.60, 15.61, 15.62, 15.63, 15.64, 15.65, 15.66, 15.67, 15.68, 15.69, 15.70, 15.71, 15.72, 15.73, 15.74, 15.75, 15.76, 15.77, 15.78, 15.79, 15.80, 15.81, 15.82, 15.83, 15.84, 15.85, 15.86, 15.87, 15.88, 15.89, 15.90, 15.91, 15.92, 15.93, 15.94, 15.95, 15.96, 15.97, 15.98, 15.99, 16.00, 16.01, 16.02, 16.03, 16.04, 16.05, 16.06, 16.07, 16.08, 16.09, 16.10, 16.11, 16.12, 16.13, 16.14, 16.15, 16.16, 16.17, 16.18, 16.19, 16.20, 16.21, 16.22, 16.23, 16.24, 16.25, 16.26, 16.27, 16.28, 16.29, 16.30, 16.31, 16.32, 16.33, 16.34, 16.35, 16.36, 16.37, 16.38, 16.39, 16.40, 16.41, 16.42, 16.43, 16.44, 16.45, 16.46, 16.47, 16.48, 16.49, 16.50, 16.51, 16.52, 16.53, 16.54, 16.55, 16.56, 16.57, 16.58, 16.59, 16.60, 16.61, 16.62, 16.63, 16.64, 16.65, 16.66, 16.67, 16.68, 16.69, 16.70, 16.71, 16.72, 16.73, 16.74, 16.75, 16.76, 16.77, 16.78, 16.79, 16.80, 16.81, 16.82, 16.83, 16.84, 16.85, 16.86, 16.87, 16.88, 16.89, 16.90, 16.91, 16.92, 16.93, 16.94, 16.95, 16.96, 16.97, 16.98, 16.99, 17.00, 17.01, 17.02, 17.03, 17.04, 17.05, 17.06, 17.07, 17.08, 17.09, 17.10, 17.11, 17.12, 17.13, 17.14, 17.15, 17.16, 17.17, 17.18, 17.19, 17.20, 17.21, 17.22, 17.23, 17.24, 17.25, 17.26, 17.27, 17.28, 17.29, 17.30, 17.31, 17.32, 17.33, 17.34, 17.35, 17.36, 17.37, 17.38, 17.39, 17.40, 17.41, 17.42, 17.43, 17.44, 17.45, 17.46, 17.47, 17.48, 17.49, 17.50, 17.51, 17.52, 17.53, 17.54, 17.55, 17.56, 17.57, 17.58, 17.59, 17.60, 17.61, 17.62, 17.63, 17.64, 17.65, 17.66, 17.67, 17.68, 17.69, 17.70, 17.71, 17.72, 17.73, 17.74, 17.75, 17.76, 17.77, 17.78, 17.79, 17.80, 17.81, 17.82, 17.83, 17.84, 17.85, 17.86, 17.87, 17.88, 17.89, 17.90, 17.91, 17.92, 17.93, 17.94, 17.95, 17.96, 17.97, 17.98, 17.99, 18.00, 18.01, 18.02, 18.03, 18.04, 18.05, 18.06, 18.07, 18.08, 18.09, 18.10, 18.11, 18.12, 18.13, 18.14, 18.15, 18.16, 18.17, 18.18, 18.19, 18.20, 18.21, 18.22, 18.23, 18.24, 18.25, 18.26, 18.27, 18.28, 18.29, 18.30, 18.31, 18.32, 18.33, 18.34, 18.35, 18.36, 18.37, 18.38, 18.39, 18.40, 18.41, 18.42, 18.43, 18.44, 18.45, 18.46, 18.47, 18.48, 18.49, 18.50, 18.51, 18.52, 18.53, 18.54, 18.55, 18.56, 18.57, 18.58, 18.59, 18.60, 18.61, 18.62, 18.63, 18.64, 18.65, 18.66, 18.67, 18.68, 18.69, 18.70, 18.71, 18.72, 18.73, 18.74, 18.75, 18.76, 18.77, 18.78, 18.79, 18.80, 18.81, 18.82, 18.83, 18.84, 18.85, 18.86, 18.87, 18.88, 18.89, 18.90, 18.91,			

- 

**Acción Tutorial en
Educación Primaria**

Proyecto AT 508
Laboratorio para la Acción Tutorial
Ref. 422 (B-1)

Proyecto AT 508
Laboratorio para la Acción Tutorial
Ref. 422 (B-1)

Carta de presentación

Estimados representantes de la Comunidad Educativa del Centro _____,

Mi nombre es _____, profesor/a de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, y me dirijo a ustedes en representación del Equipo Docente de la asignatura Acción Tutorial en Educación Primaria, para intentar participar en el proyecto que a continuación les presento.

Conocimiento de la relevancia que tiene el trabajo de la tutorización y la tutoría, concebida como parte esencial de la función docente, se presenta un proyecto que pretende acercar a los futuros maestros de Educación Primaria a la realidad educativa de los centros de esta región, para que puedan analizar de primera mano qué sucederá cuando se realice Acción Tutorial, desde una perspectiva contextualizada e implementada con algunos agentes educativos (alumnos, profesorado o familias).

Por tanto, me gustaría tener como finalidad fomentar la colaboración universidad-escuela, sabiendo que esta es clave para obtener un aprendizaje contextualizado con la realidad que favorezca el desarrollo de competencias profesionales reales, que puedan alcanzarlo satisfactoriamente cuando tengan que integrarse como docentes en los centros educativos.

Final de esta colaboración no sólo se verán beneficiados los futuros maestros, sino que en nuestra propia disciplina (en la futura escuela) dirigida a los grupos de alumnos que tendrán que, con actividades y talleres en los que se incluye los contenidos de Acción Tutorial que considero más adecuados a las necesidades de su propia etapa educativa. Igualmente, es posible desarrollar acciones formativas sobre alguno de estos contenidos dirigidos a las familias o al profesorado del centro. Y si así lo desea, podrán realizar actividades en lengua inglesa para integrarse en programaciones bilingües.

Esperamos que este proyecto, que está subscrito y financiado por el Vicerrectorado de Docencia de la Universidad de Granada, sea de su agrado y que estén dispuestos a retomar los lazos de colaboración con nuestra facultad.

Un cordial saludo y buenas anticipadas:

Fdo: _____
_____, 20 sept 2016

Proyecto AT 508
Laboratorio para la Acción Tutorial
Ref. 422 (B-1)

**Acción Tutorial en
Educación Primaria**

Acuerdo de participación

El Centro _____

ubicado en _____

y cuyo director/a es _____

desea participar en las actividades promovidas por el Equipo Docente de Acción Tutorial de la Universidad de Granada, en el presente estudio "AT 508: Laboratorio para la Acción Tutorial. Intervención en la formación práctica de la Acción Tutorial para mejorar las competencias profesionales en el alumnado de Educación Primaria de los centros de Granada, Córdoba y Mérida", colaborando para facilitar la realización de dichas actividades con los grupos seleccionados y en los centros acordes con el propio Centro.

En Granada a _____ de diciembre de 2016

Fdo: _____
(En representación del centro educativo)

Proyecto AT 508
Laboratorio para la Acción Tutorial
Ref. 422 (B-1)

**Acción Tutorial en
Educación Primaria**

Equipo Docente

 - Dña Mª Amparado Romero
 - Dña Mª Elena Latorre
 - Dña Estrella Vidal
 - Dña Inés de la Cruz
 - Mónica Gálvez de la Cruz
 - Mª Inés María Martínez
 - Mónica
 - Mª Paula Pardo González
 - Sonia Rodríguez Domínguez
 - José Javier Romero Díaz de la Cruz

Para más información:

W: 922 599666 ext 600
<http://at508.upg.es>

Alumnado de la Universidad de Granada:
<http://at508.upg.es>

Coordenadora del Proyecto AT 508:
María Carmen García
garciamcar@ugr.es

Coordinadora del Proyecto:
Sergio Figueroa Colares
sergiofigueroa@ugr.es

Proyecto AT 508
Laboratorio para la Acción Tutorial
Ref. 422 (B-1)

**Acción Tutorial en
Educación Primaria**



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

4. *Evaluación.* Los estudiantes deberán elaborar un informe de evaluación de todo el proceso, incluyendo su propia actuación y contemplando propuestas de mejora. El material desarrollado por los estudiantes se subirá a la web de la asignatura: <http://wpd.ugr.es/~acciontutorial/>

507

GRUPO:
SEMINARIO:

Nombre y apellidos: _____
Edad y procedencia: _____
Correo electrónico: _____
Teléfono de contacto: _____
Fecha de nacimiento: _____

Nombre y apellidos: _____
Edad y procedencia: _____
Correo electrónico: _____
Teléfono de contacto: _____
Fecha de nacimiento: _____

Nombre y apellidos: _____
Edad y procedencia: _____
Correo electrónico: _____
Teléfono de contacto: _____
Fecha de nacimiento: _____

Nombre y apellidos: _____
Edad y procedencia: _____
Correo electrónico: _____
Teléfono de contacto: _____
Fecha de nacimiento: _____

Nombre y apellidos: _____
Edad y procedencia: _____
Correo electrónico: _____
Teléfono de contacto: _____
Fecha de nacimiento: _____

Nombre y apellidos: _____
Edad y procedencia: _____
Correo electrónico: _____
Teléfono de contacto: _____
Fecha de nacimiento: _____

Figura 5. Ficha para la conformación de los task-groups.

Para el desarrollo de este proyecto se ha contado con la implicación del profesorado que imparte la materia en los campus de Granada, Ceuta y Melilla (Tabla 2), y con la colaboración de distintos centros públicos y concertados que ofertan entre sus enseñanzas la etapa de Educación Primaria (Tabla 2).

Tabla 2

Profesorado involucrado en el proyecto.

DEPARTAMENTO	FACULTAD	DOCENTE
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	- Facultad de Ciencias de la Educación (Campus de Granada)	-Marina García Garnica (Coordinadora del Proyecto) -Eva María Aguaded Ramírez -Alfonso Conde Lacarcel -Jorge Expósito López -M ^a Asunción Martínez Martínez -Sonia Rodríguez Fernández -José Javier Romero Díaz de la Guardia -Lola Pistón Rodríguez

-Noelia Parejo Jiménez

-Facultad de Educación,
Economía y Tecnología
(Campus de Ceuta)

-M^a Elena Parra González

-Facultad de Ciencias
de la Educación y del
Deporte (Campus de
Melilla)

-Ligia Isabel, Estrada Vidal

Además, como se ha comentado, este proyecto ha tenido el respaldo del Vicerrectorado de Docencia de la Universidad de Granada, recibiendo una financiación de 3000€, que ha resultado fundamental para su implementación.

La implementación de la acción formativa y las prácticas de campo tendrán lugar en el segundo semestre (enero-mayo), cuando se imparte la asignatura de Acción Tutorial. Los meses previos se dedicarán a la planificación del proyecto, a la coordinación del equipo docente, a la elaboración de material y a establecer contacto con los centros educativos. Una vez finalizada la asignatura, durante los meses de junio y julio se generarán los informes, con la información recogida de los centros de prácticas y los alumnos, y se procederá a evaluar el impacto y los beneficios del proyecto. La temporalización queda reflejada en la siguiente tabla:

Tabla 3.

Cronograma de trabajo.

FASES	TAREAS	RESPONSABLES	TEMPORALIZACIÓN											
			Curso académico 2018-2019											
			Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	
Fase 1	PLANIFICACIÓN													
	Reunión inicial	Todos los miembros	X											
	Elaboración de material	Todos los miembros		X	X	X								
	Creación del laboratorio virtual en la web de la asignatura	Docente experto en TIC		X	X	X								
	Contacto con los centros educativos	Coordinadora		X	X	X								
	Reunión de equipo	Todos los miembros					X							
	Información a los	Cada profesor con su grupo de						X						

	alumnos Seminarios con los alumnos	alumnos Cada profesor con su grupo de alumnos	X		
Fase 2	IMPLEMENTACIÓN				
	Coordinación con los centros	Coordinadora	X		
	Visita de un representante del centro a la facultad	Cada profesor con su grupo de alumnos	X		
	Prácticas de campo- diagnóstico de necesidades	Cada profesor con su grupo de alumnos	X		
	Planificación de la sesión de acción tutorial a desarrollar	Cada profesor con su grupo de alumnos	X	X	
	Defensa de las propuestas de intervención	Cada profesor con su grupo de alumnos			X
	Selección de las mejores propuestas (una por grupo-clase)	Cada profesor con su grupo de alumnos			X
	Reunión intermedia	Todos los miembros			X
	Coordinación con los centros	Coordinadora			X
	Prácticas de campo- implementación de la acción tutorial	Cada profesor con el grupo seleccionado			X
	Volcado del material en el laboratorio virtual	Todos los miembros			
Fase 3	EVALUACIÓN				
	Recogida de información	Cada profesor	X	X	X
	Elaboración de informes	Cada profesor			X
	Reunión final de evaluación	Coordinadora y todos los miembros			X

Discusión

En relación con la evaluación del proyecto, se atenderán a los siguientes criterios:

- Los docentes observarán el proceso de planificación y desarrollo del plan de acción tutorial, empleando técnicas de registro semisistematizadas.
- Los estudiantes entregarán un portafolios en el que recogen el conjunto de actividades realizadas, el proceso seguido y un informe en el que valoran el mismo.
- Los docentes recogerán la percepción del alumnado acerca del valor del proyecto para su aprendizaje a través de un cuestionario.
- Los docentes realizarán una breve entrevista al profesorado que ha participado en la actividad, para conocer su opinión al respecto.

- El docente de cada grupo de estudiantes elaborará un informe final en el que valore el impacto del proyecto, teniendo en cuenta la información recogida proveniente de distintas fuentes.

Conclusiones

La implementación de un proyecto de apoyo a la docencia práctica facilita el tránsito de la docencia teórica impartida en clase o la docencia de carácter más práctico realizada en los seminarios de la materia, con la actividad en contextos profesionales reales, lo que finaliza y culmina el proceso de formación.

Referencias

- Barrera, A., Durán, R., González, J. y Reina, C.L. (2008). *Guía para la elaboración del Plan de Orientación y Acción Tutorial en Educación Infantil y Educación Primaria*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- Expósito, J. (Coord.) (2014). *La Acción Tutorial en la Educación Actual*. Madrid: Síntesis.
- López Noguero, F. (2016). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.
- Orden de 16 de noviembre de 2007, por la que se regula la organización de la orientación y la acción tutorial en los centros públicos que imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria (BOJA 17/12/2007).

LA WEB COMO VEHÍCULO DE DIFUSIÓN, COLABORACIÓN E INTERACCIÓN EN LA MATERIA DE ACCIÓN TUTORIAL EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

José Javier Romero Díaz de la Guardia y Noelia Parejo Jiménez

Universidad de Granada

Resumen

Antecedentes: Con la pretensión de ampliar las oportunidades de formación en materia de acción tutorial del alumnado del Grado en Educación Primaria, y desarrollar hábitos de aprendizaje autónomo, en el marco de un proyecto de innovación docente, se ha planteado la construcción de un sitio web específico para la materia, así como un conjunto de materiales educativos para dar forma a un SPOC. **Método:** Se han utilizado herramientas de software libre para producir REA en base a estándares e-learning y un sistema gestor de contenidos para dar forma al sitio web de la materia. **Resultados:** Se han producido un total de catorce REA sobre distintos contenidos de acción tutorial y el SPOC se hará público en el espacio AbiertaUGR. **Conclusiones:** Las acciones llevadas a cabo en el marco del proyecto han hecho posible la coordinación docente, la puesta en común de enfoques y estrategias docentes y la construcción colaborativa de un conjunto de materiales que podrán ser actualizados y mejorados en sucesivos cursos académicos. Por otro lado, estos recursos facilitarán la puesta en práctica de metodologías activas como el modelo Flipped Classroom.

Abstract

Background: With the aim of generating new training opportunities about tutorial action in the students of the Degree in Primary Education, as well as developing autonomous learning habits, it has been considered the construction of a website for this subject and a set of educational materials to shape a SPOC in the framework of a teacher innovation project. **Method:** Free software tools have been used to produce OER according to e-learning standards and a content management system to create the tutorial action website. **Results:** A total of fourteen OER have been produced on different aspects of tutorial action and the SPOC will be made public in the AbiertaUGR space. **Conclusions:** Actions carried out within the project made it possible to enhance teacher's coordination, share teaching approaches and strategies and collaboratively

construct a set of materials that can be updated and improved in the future. On the other hand, these resources will facilitate the implementation of active methodologies such as the Flipped Classroom model.

Introducción

La tecnología ha brindado la oportunidad de mejorar el acceso de todas las personas a la información y a los recursos educativos. Esta realidad ha hecho posible plantear escenarios docentes alternativos a los tradicionales donde poner en práctica nuevas metodologías que favorezcan el aprendizaje activo y significativo (Benlamri, Klett, y Wang, 2016; Fonseca, Conde y García-Peñalvo, 2018).

Tras la aparición y el desarrollo de los MOOC en el ámbito de la educación superior surgieron nuevas variantes para la difusión de contenidos educativos como los SPOC (Kaplan y Haenlein, 2016). Estas siglas pueden ser interpretadas de diferente forma, no habiendo actualmente un consenso en su definición. En un estudio de carácter comparativo, López, Castaño y Herrero (2018) señalaron diferentes acepciones con diferentes matices, en particular las siguientes:

- Small Private Online Course: Cursos en línea de acceso privado o semiprivado para un conjunto concreto de estudiantes.
- Self Paced Online Course: Cursos de autoformación, accesibles en todo momento a cualquier persona que pueda seguirlos a su propio ritmo.

Las actuaciones que describimos en esta aportación concuerdan con la segunda acepción, ya que se han elaborado un conjunto de materiales en torno a diferentes ámbitos de trabajo y aspectos teóricos de la Acción Tutorial, y se han ubicado en una plataforma educativa de acceso libre promovida y gestionada por el Centro de Producción de Recursos para la Universidad Digital de la Universidad de Granada (Blanco, Pérez, Arjona, y Cordon, 2018; Pérez y González, 2018).

A fin de cumplir las premisas exigibles a un SPOC, estos deben liberarse bajo una licencia que establezca las condiciones de apertura y flexibilidad. En este sentido, se debe promover su construcción bajo el enfoque de Recursos Educativos Abiertos (REA), materiales educativos con licencias que favorecen su reutilización gratuita, la mejora continua y la reutilización en otros contextos educativos. La comunidad REA ha crecido considerablemente en los últimos 15 años y la concienciación sobre la importancia de los REA en los sistemas educativos se ha convertido en un elemento generalizado de la política educativa (Orr, Rimini, y van Damme, 2015).

Por otro lado, la utilización de REA en cursos orientados desde una perspectiva SPOC, favorece la implementación de escenarios Flipped Classroom, con el fin de reemplazar el enfoque docente tradicional con metodologías activas en las que la clase presencial se destine fundamentalmente a trabajar desde un enfoque práctico contenidos que el alumnado analice previamente de forma autónoma (Abeysekera y Dawson, 2015). Se ha demostrado que esta metodología puede beneficiar el aprendizaje y elevar el nivel de motivación del discente que pasa a tener un rol más activo (González, Jeong, Cañada, y Gallego, 2017).

Objetivos

El equipo docente de la materia se planteó dar respuesta a los siguientes objetivos:

- O1: Consensuar y planificar un conjunto de materiales a modo de cápsulas de conocimiento en torno a diferentes aspectos de la materia.
- O2: Diseñar el conjunto de materiales bajo la perspectiva REA.
- O3: Promover la publicación y difusión de estos recursos entre la comunidad universitaria.
- O4: Diseñar y desarrollar una web docente para la materia para dar difusión a las iniciativas que emanen del equipo docente.

Método

Situación inicial

En la actualidad, la materia de Acción Tutorial en la Educación Primaria es compartida por un grupo de docentes del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, dándose en el mismo una conjunción de perfiles profesionales y experiencia previa ideal para la conformación de un equipo docente multidisciplinar.

Entre los docentes integrantes del grupo se vienen utilizando diferentes dinámicas docentes, así como materiales educativos que se distribuyen a través de los espacios virtuales privados de cada grupo en la Plataforma de Recursos de Apoyo a la Docencia de la Universidad de Granada.

Procedimiento

En la siguiente tabla especificamos las acciones llevadas a cabo para dar respuesta a cada uno de los objetivos señalados (Tabla 1).

Tabla 1

Acciones llevadas a cabo por objetivos.

Objetivo	Procedimiento
O1	El equipo de profesorado ha consensuado la elaboración de un total de catorce cápsulas de conocimiento en torno a diferentes ámbitos teórico-prácticos de la materia.
O2	Los REA se han creado mediante la herramienta de autor eXeLearning con exportación a formatos estándares IMS CP y SCORM. Todos los materiales se han liberado bajo una licencia Creative Commons.
O3	Los REA se han publicado en los siguientes espacios: • La red de recursos educativos en abierto del Ministerio de Educación (Procomún). • Entorno OCW de la Universidad de Granada (AbiertaUGR).
O4	El sitio web de la materia se ha construido mediante un sistema gestor de contenido de código abierto, y se ha configurado para dar cabida a la siguiente información: • Presentación del equipo docente Acción Tutorial y Cooperación Educativa (ATyCO). • Secciones de difusión de noticias, recursos y eventos relacionados con el ámbito de la acción tutorial. • Espacio de reflexión y colaboración

Resultados

Se han desarrollado un total de catorce cápsulas de contenido, siguiendo la siguiente estructura:

1) Introducción

A. ASPECTOS DE FORMACIÓN BÁSICA

- 2) Aproximación conceptual a la Acción Tutorial.
- 3) Estructura y marco organizativo de la Acción Tutorial.
- 4) Procesos de planificación y desarrollo de la Acción Tutorial.
- 5) La Acción Tutorial para el alumnado con NEAE.
- 6) Los núcleos de contenido para el desarrollo de planes de tutorización
- 7) Los colectivos implicados en la Acción Tutorial

8) Las TIC en la AT actual.

B. ASPECTOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIOS

9) Búsquedas de informaciones sobre temáticas educativas

10) Conformación de equipos y dinámicas de trabajo cooperativo para el desarrollo de aprendizajes significativos y activos.

11) Instrumentos de recogida de información y diagnóstico.

12) Aprendizaje Basado en Problemas

13) El aprendizaje invertido y su aplicación en los procesos de tutorización para la mejora de la personalidad y el aprendizaje.

14) Aprendizaje por proyectos.

C. Bibliografía y materiales complementarios

Los diferentes REA en formato digital tienen una estructura de recurso de aprendizaje, con un menú lateral en el que se disponen los diferentes apartados que componen el REA y una zona central de contenido. En la siguiente figura mostramos uno de los REA elaborados (Figura 1).

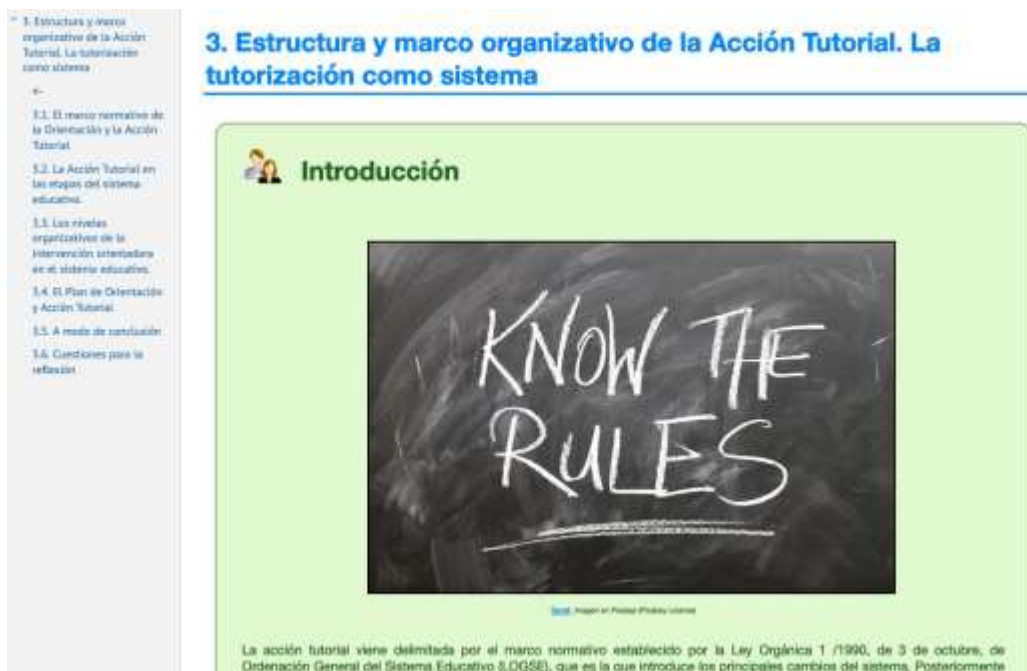


Figura 1. REA de AT publicado en el espacio Procomún. Elaboración propia

El sitio web de la materia, en una versión inicial, se ha estructurado en los siguientes apartados:

- Equipo
- Espacio de reflexión
- Recursos
 - Espacio de autoformación (con enlace a los REA publicados).
 - Selección de recursos elaborados por el alumnado.
 - Materiales y bibliografía recomendada.

La siguiente figura muestra el aspecto de la página inicial del sitio web de la materia (Figura 2).



Figura 2. Página principal del sitio web de la asignatura. Elaboración propia

Conclusiones

La conformación de un equipo docente ha permitido generar un espacio de diálogo, consenso y reflexión en torno a las principales áreas de mejora para orientar la docencia de la asignatura Acción Tutorial en la Educación Primaria. La dinámica de colaboración establecida ha favorecido la producción de un conjunto de materiales considerados como esenciales para el correcto seguimiento y aprovechamiento de la asignatura por parte del alumnado.

Por otro lado, la producción de materiales en base a REA y el diseño del sitio web de la materia ha permitido poner a disposición de la comunidad universitaria todo el trabajo realizado en este proyecto y abrir la puerta a la reflexión y las aportaciones de otros profesionales y personas interesadas en el campo de la acción tutorial.

Referencias

- Abeysekera, L. y Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research y Development*, 34(1), 1-14. doi:10.1080/07294360.2014.934336
- Benlamri, R., Klett, F. y Wang, M. (2016). Editorial: Models, technologies and approaches toward widening the open access to learning and education. *Knowledge Management y E-Learning: An International Journal (KMyEL)*, 8(1), 1-9.
- Blanco, I. J., Pérez, R., Arjona, E. y Cerdón, O. (2018). Aspectos organizativos y estructurales de una iniciativa MOOC institucional: el caso de la UGR. *International Journal of Information Systems and Software Engineering for Big Companies (IJISEBC)*, 5(1), 101-110.
- Fonseca, D., Conde, M. A. y García-Peñalvo, F. J. (2018). Improving the information society skills: Is knowledge accessible for all? *Universal Access in the Information Society*, 17(2), 229-245. doi:10.1007/s10209-017-0548-6
- González, D., Jeong, J. S., Cañada, F. y Gallego, A. (2017). La enseñanza de contenidos científicos a través de un modelo “Flipped”: Propuesta de instrucción para estudiantes del Grado de Educación Primaria. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 35(2), 71-87. doi:10.5565/rev/ensciencias.2233
- Kaplan, A. M., y Haenlein, M. (2016). Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. *Business Horizons*, 59(4), 441-450. doi:10.1016/j.bushor.2016.03.008
- López, A., Castaño, C., y Herrero, D. (2018). Integración de los cursos SPOC en las asignaturas de grado: Una experiencia práctica. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (52), 139-149. doi:10.12795/pixelbit.2018.i52.10
- Orr, D., Rimini, M., y van Damme, D. (2015). *Open Educational Resources. A Catalyst for Innovation*. Recuperado de <http://www.oecd-ilibrary.org/content/book/9789264247543-en>
- Pérez, R., y González, M. (2018). *AbiertaUGR, un diagnóstico para la calidad: cómo mejorar las iniciativas MOOC con estándares y referentes*. Presentado en VIII Jornadas Internacionales de Campus Virtuales (JICV'18). Recuperado de <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/8072>

NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN LA ACCIÓN TUTORIAL: LA PREVENCIÓN DEL BURNOUT ESCOLAR Y LA MEJORA DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL - UNA RESPUESTA COMO PROYECTO

Ramón Chacón-Cuberos y Ligia Isabel Estrada-Vidal

Universidad de Granada

Resumen

La Acción Tutorial (AT) representa uno de los componentes básicos de toda tarea educativa, pues aglutina factores relacionados con el normal desarrollo del proceso de aprendizaje del alumnado, el desarrollo personal y social o la orientación académica y profesional. Concretamente, la AT se constituye como un elemento centralizador que deberá atender infinidad de problemáticas que se vinculan al contexto educativo. La literatura actual ha revelado como el síndrome de Burnout se encuentra cada vez más presente dentro de la escuela. Por ello, resulta esencial flexibilizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, atender las particularidades del alumnado o trabajar estrategias de regulación emocional; objetivos que resultan prioritarios para la AT actual. En base a lo expuesto, el proyecto dentro del cual se encuadra este trabajo, no solo tiene como propósito la actualización de la materia de AT y la redefinición de las prácticas docentes, sino que también pretende realizar un diagnóstico de algunas de las problemáticas que deben ser abordadas desde la AT –burnout y regulación emocional escolar-. Ello permitirá su posterior intervención y tratamiento a corto plazo, así como dar respuesta a través de una formación integral y eficaz de los futuros docentes y tutores a largo plazo.

Abstract

The Tutorial Action (TA) represents one of the basic components of any educational task, since it brings together factors related to the normal development of the student learning process, personal and social development or academic and professional guidance. Specifically, the TA is constituted as a centralizing element that will have to address an infinity of problems that are linked to the educational context. Current literature has revealed how Burnout syndrome is increasingly present within the school. Therefore, it is essential to make more flexible the teaching-learning processes, to

attend to the particularities of the students or to work on emotional regulation strategies; objectives that are priorities for the current TA. Based on the above, the project within which this work is framed, not only aims to update the subject of TA and the redefinition of teaching practices, but also aims to make a diagnosis of some of the problems that must be addressed from the TA -burnout and emotional regulation-. This will allow for their subsequent intervention and treatment, as well as providing a response through comprehensive and effective training of future teachers and tutors.

Introducción

La investigación se constituye como un elemento básico para el diagnóstico y posterior toma de decisiones sobre aspectos que se pueden trabajar para el desarrollo personal y social del alumnado, la mejora del aprendizaje y la prevención de dificultades de aprendizaje, así como hacia la orientación académica y profesional. En otro sentido, permite conocer aspectos relacionados con la actividad docente, cuya mejora repercute de manera directa sobre el aprendizaje del alumnado, como puede ser la satisfacción académica y docente en la Acción Tutorial (López y Pantoja, 2018).

Es conocido que desde la Acción Tutorial se recomienda la investigación-acción colaborativa, con el fin de implicar a la comunidad en el análisis y toma de decisiones (Expósito, 2014). Sin embargo, la investigación colaborativa puede extenderse a otros niveles educativos, donde profesionales de la Educación Superior participan con profesionales de otras etapas para ayudarles a elaborar propuestas adaptadas a las necesidades de su alumnado (Santana y Feliciano, 2006).

Debido al interés que el burnout escolar y la inteligencia emocional ha suscitado dentro de la Acción Tutorial, es de gran interés conocer la situación que en la actualidad se encuentra en los centros.

Una vez descritas las potencialidades de la AT en investigación y las actuaciones que se están realizando, caben señalar dos de las principales líneas en las que se están trabajando: el burnout escolar y la regulación emocional.

El burnout ha sido tradicionalmente entendido como un estado de agotamiento físico, mental y emocional, en el que se produce una pérdida de interés en las tareas que se realizan y que puede ocasionar abandono. Según Samuela-Aro, Kiuru, Leskinen y Nurmi (2009) este término es perfectamente aplicable al contexto educativo, ya que la escuela es el lugar donde “trabajan” los niños y niñas, siendo de especial interés su estudio con el fin de lograr un buen desempeño académico. Para ello, resulta esencial

estudiar las tres dimensiones básicas ligadas al burnout escolar, entre las que se destacan el agotamiento –vinculada a un estado de fatiga permanente-, el cinismo –actitud distante hacia el trabajo escolar- y la sensación de insuficiencia –vinculada a un pobre rendimiento escolar-.

Ante este enfoque, resulta esencial su diagnóstico, pues este permitirá dirigir las acciones pertinentes para su prevención y tratamiento, dentro del cual, la AT se constituye como un recurso esencial. Específicamente, el nuevo enfoque que se vincula a la formación en AT del plan de grado en Educación Primaria pretende dotar a los futuros docentes y tutores de estrategias para favorecer los niveles de motivación escolar -aprendizaje basado en problemas, aprendizaje invertido, etc.-, el desarrollo de estrategias de aprendizaje –regulación de la meta-cognición o estrategias de elaboración y organización-, pautas para el desarrollo personal y social –promoción de la autoestima, autoconcepto o regulación emocional- (Expósito, 2014). En definitiva, elementos esenciales que deben ser promocionados con el fin de prevenir este burnout escolar y mejorar la regulación emocional (Gómez-Ortíz, Romera, Ortega-Ruiz, Cabello y Fernández-Berrocal, 2016). De hecho, estos elementos pueden y deben ser abordados desde la tutoría.

Concretamente, y aprovechado el proceso de intervención realizado a través del alumnado universitario, se ha realizado un estudio descriptivo, de corte transversal y mediante una medición única, que tiene como objetivo determinar los niveles de burnout escolar y regulación emocional en el contexto escolar. Estos datos, serán analizados con el fin de comprobar, en primer lugar, si un mejor tratamiento de la tutoría –dedicación temporal exclusiva, promoción del trabajo grupal, trabajo de técnicas de estudio, actividades de convivencia, etc.-se vincula a menores niveles de burnout y una mejor regulación emocional. Además, permitirá determinar si una mejor regulación emocional se asocia con menores niveles de burnout, lo cual podría proyectarse en futuros programas de intervención.

Diseño

La recogida de información de los centros escolares es necesaria, puesto que permite conocer la realidad educativa con el fin de diseñar e implementar intervenciones educativas más eficientes. En el presente caso, se está utilizando el “Cuestionario sobre tareas en la escuela, emociones y tutoría” para ser cumplimentado por el alumnado de Educación Primaria de diversos centros educativos de la provincia

de Granada, así como de las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. Para ello, se solicitó la participación al equipo directivo del centro, aportando una carta informativa en la cual se detallaba la naturaleza del estudio y el muestreo a utilizar -bola de nieve- y por grupos naturales.

Dicho cuestionario contiene tres sub-escalas, que desde la perspectiva del alumnado, miden el grado de burnout escolar que experimenta, el grado de capacidad para regular sus emociones, así como cuestiones relacionadas con la Acción Tutorial realizada en el centro.

La primera sub-escala es una adaptación al español de “School Burnout Inventory (SBI)” (Salmela-Aro et al., 2009), que consiste en una escala tipo Likert con nueve ítems y cinco respuestas que van desde “1 = completamente en desacuerdo” a “5 = totalmente de acuerdo”. Dicho cuestionario se ha traducido al castellano y añadido representaciones faciales a la escala Likert para facilitar la comprensión de la misma.

La segunda es el “Emotion Regulation Questionnaire (ERQ)” (Gross y John, 2003) versión española (Cabello, Salguero, Fernández-Berrocal y Gross, 2012) validada por Gómez-Ortíz et al. (2016). Consta de diez ítems tipo Likert con siete opciones de respuesta (“1 = completamente en desacuerdo” hasta “7 = completamente de acuerdo”). Al igual que en la anterior escala, a cada respuesta le acompaña una cara identificativa, y las respuestas van desde “no estoy de acuerdo con lo que dice” hasta “estoy de acuerdo con lo que dice”. Este cuestionario permite determinar la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva como dimensiones.

La tercera parte del cuestionario consiste en siete preguntas de respuesta cerrada (sí/no) y dos de respuesta abierta, como, por ejemplo, si le gusta trabajar en grupo o si trabajan las emociones con su tutor/a. Como variables sociodemográficas, se encuentran el género y la edad.

La cumplimentación del cuestionario se realiza una vez finalizadas las actividades diseñadas para el centro correspondiente, momento en el cual, el alumnado da la vuelta a una tarjeta que cuelga de su cuello y en la cual se encuentra su nombre y apellidos, para visualizar el cuestionario. El tiempo para responder oscila entre diez y quince minutos, aumentando dicho tiempo en el caso del alumnado que se encuentra en los niveles de 1º y 2º.

Resultados

Los resultados muestran una vinculación entre la tipología de la tutorización, la regulación emocional de los individuos y el burnout. Lo que supone que la tutorización y el cuidado, desde ésta, a la educación emocional se convierte en un predictor del abandono escolar parcial o total. Lo que revela su importancia dentro de las acciones docentes.

Conclusiones

Tal y como se puede observar, el desarrollo y promoción de la AT desde una perspectiva holística podría ayudar en la prevención y tratamiento de multitud de problemáticas vinculadas al contexto escolar en el siglo XXI –acoso escolar, desmotivación, estrategias de aprendizaje pobres, hábitos no saludables, comportamientos disruptivos, desconexión de la familia en la vida escolar, etc.-. Partiendo de esta base, y la visión transformadora que adquiere esta materia, las futuras líneas de investigación que presenta este grupo se vinculan al desarrollo de estudios de corte cuasi experimental, focalizados tanto en el desarrollo directo de la tutoría con el alumnado de Educación Primaria como en la formación de los futuros tutores. De este modo, el objetivo de esta línea será comprobar su potencial efecto en la disminución de dichas problemáticas y, de forma más específica, en el desarrollo de diversos factores psicosociales que pueden actuar como factor protector y preventivo hacia las mismas, tales como el autoconcepto, la autoestima, la inteligencia emocional, las habilidades sociales o la motivación.

Referencias

- Cabello, R., Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P. y Gross, J.J. (2012). A spanish adaptation of the emotion regulation questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 29, 234–240. doi:10.1027/1015-5759/a000150.
- Expósito, J. (2014). *La acción tutorial en la educación actual*. Madrid, España: Síntesis.
- Gómez-Ortíz, O., Romera, E.M., Ortega-Ruiz, R., Cabello, R., y Fernández-Berrocal, P. (2016). Analysis of Emotion Regulation in Spanish Adolescents: Validation of the Emotion Regulation Questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 6, 1959. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01959.
- Gross, J.J. y John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348–362. doi:10.1037/0022-3514.85.2.348.

- López, M., y Pantoja, A. (2018). Escala para valorar la percepción y grado de satisfacción del profesorado de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía respecto a los procesos tutoriales. *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), 287-306.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. y Nurmi, J. (2009). School Burnout Inventory (SBI). Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57. doi: 10.1027/1015-5759.25.1.48.
- Santana, L.E. y Feliciano, L.A. (2006). La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa. *Revista de Educación*, 340, 943-971.

CARDIOPATÍAS CONGÉNITAS Y ATENCIÓN TEMPRANA. RESULTADOS PRELIMINARES

M^a del Rosario Mendoza Carretero*, Susana Ares Segura, Belén Sáenz-Rico de Santiago***

**Universidad Complutense de Madrid, ** Hospital Universitario La Paz de Madrid*

Resumen

Las cardiopatías congénitas (CC) son consideradas como una de las causas principales de mortalidad infantil en España (8/1000 nacidos vivos). En las últimas décadas se ha reducido el índice de mortalidad, gracias a los avances quirúrgicos y los cuidados perioperatorios. Desde esta nueva realidad se procede al estudio de su neurodesarrollo para conocer si existe riesgo de morbilidad o comorbilidad.

Este estudio, de carácter cualitativo, transversal y multicéntrico, tiene una muestra total N=62 con CC, sin anomalías cromosómicas asociadas, valorada en el Hospital 12 de Octubre y en la Fundación Menudos Corazones (Madrid), a través de la Escala de Desarrollo Infantil Bayley-III.

Los resultados indican que el desarrollo de los menores que reciben Atención Temprana (AT) (N=3) de aquellos que no la reciben (N=59) es similar en el área comunicativo-lingüística ($\bar{X}$ 85,7 y $\bar{X}$ 87,3); aquellos que no participan en programas de AT obtienen un desarrollo superior en el área cognitiva ($\bar{X}$ 101,2 vs. $\bar{X}$ 96,7) y en el desarrollo motor ($\bar{X}$ 92,3 vs. $\bar{X}$ 77) en comparación con aquellos que si reciben AT.

Es necesario ampliar la muestra del estudio, incorporando sujetos que han recibido AT, con la finalidad de generalizar los resultados e identificar si este tipo de intervención favorece en su desarrollo.

Abstract

Congenital heart disease (CHD) is considered one of the main causes of infant mortality in Spain (8/1000 live births). In recent decades the mortality rate has been reduced, thanks to surgical advances and perioperative care. From this new reality we proceed to the study of its neurodevelopment to know if there is a risk of morbidity or comorbidity.

This qualitative, cross-sectional and multicenter study has a total sample $N = 62$ with CHD, without associated chromosomal anomalies, assessed at the Hospital 12 de Octubre and the Fundación Menudos Corazones (Madrid), through the Development Scale Infantile Bayley-III.

The results indicate that the development of children receiving Early Care (EC) ($N = 3$) of those who do not receive it ($N = 59$) is similar in the communicative-linguistic area ($\bar{X}85,7$ y $\bar{X}87,3$); those who do not participate in EC programs obtain higher development in the cognitive area ($\bar{X}101,2$ vs. $\bar{X}96,7$) and motor development ($\bar{X}92,3$ vs. $\bar{X}77$) compared to those who do receive EC.

It is necessary to expand the sample of the study, incorporating subjects who have received EC, in order to generalize the results and identify if this type of intervention favors its development.

Introducción

Las cardiopatías congénitas (CC) son malformaciones de los grandes vasos sanguíneos, por alteraciones sufridas durante el desarrollo fetal (MMCC, 2019), presentes en el feto y en el recién nacido; presentan una tasa de incidencia de 8 por cada 1.000 nacidos vivos, coincidiendo con los datos hallados en España en los últimos años (Pérez-Lescure, Mosquera, Latasa, y Crespo, 2017; Salamanca-Zarzuela, Morales-Luego, Alcalde-Martín y Centeno, 2018).

Esta anomalía conduce a frecuentes y largas estancias hospitalarias (Pasquali et al., 2011), requiere una intervención quirúrgica inmediata durante el primer año de vida (Greco, 2016), atención médica a lo largo de toda su vida (Pasquali et al. 2011) y es considerada una de las principales causas de mortalidad infantil (Salamanca-Zarzuela Morales-Luego, Alcalde-Martín y Centeno-Malfaz 2018), aunque, en las últimas décadas, se ha reducido este índice, gracias a los avances quirúrgicos y a los cuidados perioperatorios.

Desde esta nueva realidad se procede al estudio de su neurodesarrollo para conocer si existe riesgo de morbilidad o comorbilidad pues la literatura científica reporta que los lactantes con CC corren mayor riesgo de obtener peores resultados en el

desarrollo neurológico tanto en el dominio cognitivo como en el motor, tanto en la infancia temprana como en la tardía (Harvey, Kovalsky, Woods, y Loan, 2013).

Algunos autores como Esquivel, Pliego, Mendieta, Ricardo y Otero (2013) evidencian que los menores con cardiopatías presentan patrones de desarrollo similares al prematuro. Sin embargo, los primeros, tras su nacimiento, no son incorporados a programas de atención temprana (AT) mientras que los segundos, sí, ayudándoles a normalizar su desarrollo (GAT, 2005). Con la finalidad de que los menores con CC participen en programas de atención temprana tras su nacimiento e intervención quirúrgica, se quiere identificar si existen diferencias en el neurodesarrollo de los menores con CC que han participado en programas de AT de aquellos que no lo han hecho.

Método

Este estudio de carácter cualitativo, transversal y multicéntrico está formado por una muestra total de N=62. Todos los participantes presentan cardiopatías congénitas, sin anomalías cromosómicas ni síndromes genéticos asociados, han sido intervenidos por cirugía por circulación extracorpórea¹ en el primer año de vida, carecen de prematuridad.

Todos los participantes de este estudio han sido valorados a través de la Escala de Desarrollo Infantil Bayley-III, en un rango de 9 a 42 meses ($\bar{x}$: 25 meses), en el Hospital 12 de Octubre y en la Fundación Menudos Corazones (Madrid), dos grandes referentes de la Comunidad de Madrid.

Para proceder a su valoración de estos sujetos, se contactó con sus familiares a través de la fundación y del hospital de manera independiente. La primera envió una carta electrónica a todos los socios familiares, que cumplieran con los criterios de inclusión, invitándoles a participar en el estudio. En ésta se explicaba en qué consistía y la finalidad del mismo. Una vez confirmada la participación, se realizaron llamadas

¹ Cirugía por Circulación Extracorpórea (CEC): es una técnica que asume la función del corazón y de los pulmones durante la cirugía mediante un circuito oxigenador y una bomba que permite al cirujano trabajar en el corazón que no late, mientras que el cerebro continua funcionando (Greco, 2016).

telefónicas para detallar la prueba que se iba a utilizar en la valoración así como su duración y el reporte a obtener tras la misma.

El Hospital Universitario 12 de Octubre tuvo que obtener el visto bueno del Comité Ético de Investigación Clínica para iniciar la búsqueda en las bases de datos del hospital de aquellos pacientes que cumplían con los criterios de inclusión e informar a aquellos que acudían a revisiones en la propia consulta. Una vez informados, el hospital facilitaba los datos al investigador principal, el cual se encargaba de contactar con cada familia, explicarles el estudio y, tras su visto bueno, concretar una cita para proceder a la valoración.

Para valorar el neurodesarrollo de los pacientes citados, era necesario que los padres del infante firmasen el consentimiento informado, antes de iniciar la sesión. Una vez concluida, se realizaba un informe psicopedagógico por cada infante que era enviado a los padres del mismo por correo electrónico, con los resultados alcanzados a través de la escala utilizada, las orientaciones y derivaciones correspondientes. Al asistir a la valoración, los familiares debían informar al investigador si sus hijos e hijas estaban participando en programas de atención temprana².

Resultados

La muestra incluye un total de 62 menores diagnosticados de CC, sin anomalías cromosómicas ni síndromes genéticos asociados, intervenidos quirúrgicamente mediante la técnica de circulación extracorpórea antes del primer año de vida. La edad media resultó de 25 meses, con predominio masculino (68%).

Los resultados alcanzados en las áreas del neurodesarrollo (ver Figura 1), entre el género masculino (68%) y femenino (32%), muestran que tienen un desarrollo similar en todas las áreas (cognitiva, lenguaje y motora) pero se considera necesario ampliar la muestra del estudio, especialmente en género femenino, para conocer si existen diferencias entre ellos.

² Atención temprana: conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años (...) para dar respuesta a las necesidades transitorias o permanentes de los menores (AEPED, 2008).

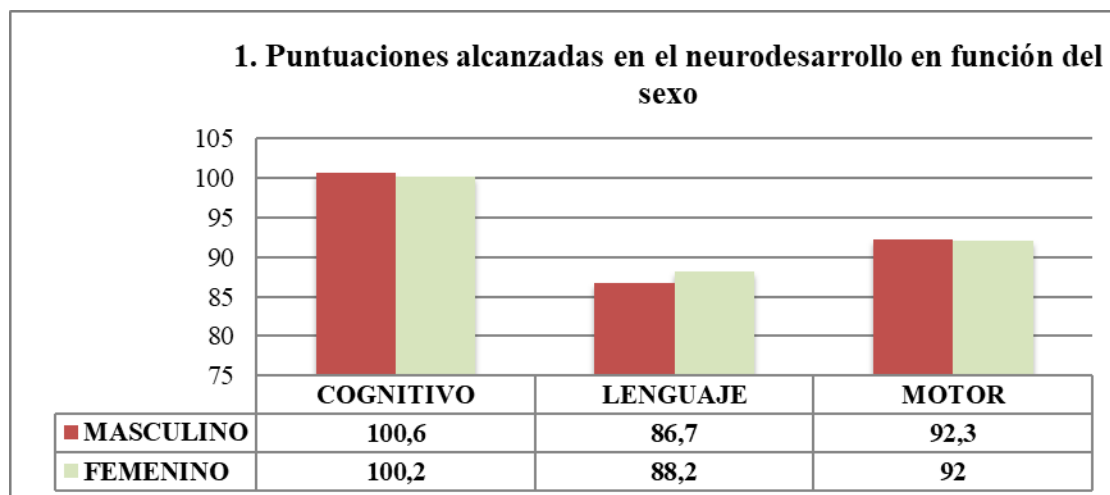


Figura 1. Puntuaciones alcanzadas en el neurodesarrollo en función del sexo

Al analizar el neurodesarrollo de los menores que reciben AT (N=3) de aquellos que no la reciben (N=59) se observa que es similar en el área comunicativo-lingüística ($\bar{X}$ 85,7 y $\bar{X}$ 87,3 respectivamente) (Figura 2). Sin embargo, aquellos que no participan en programas de AT obtienen un desarrollo superior en el área cognitiva ($\bar{X}$ 101,2 vs. $\bar{X}$ 96,7) y en el desarrollo motor ($\bar{X}$ 92,3 vs. $\bar{X}$ 77) en comparación con aquellos que si reciben AT.

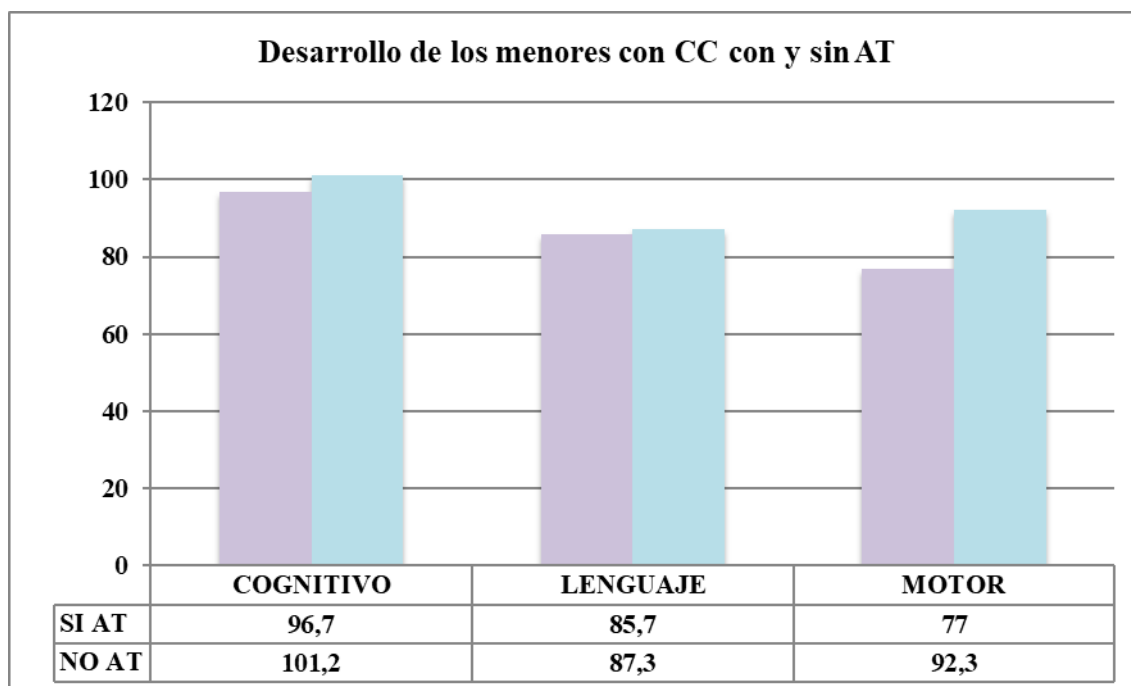


Figura 2. Desarrollo de los menores con CC con y sin AT

Teniendo en cuenta estos resultados, se podría pensar que aquellos pacientes que no participan en programas de atención temprana obtienen mejores resultados que aquellos que sí son participes. Sin embargo, la muestra carece de una comparación eficaz entre sí, debido a la diferencia muestral entre ambos grupos.

Conclusiones

Estos resultados muestran la necesidad de ampliar la muestra del estudio, teniendo en cuenta tanto el género femenino como la incorporación de pacientes que estén participando en programas de atención temprana. De esta forma, se podrá identificar si este tipo de intervención favorece en el desarrollo de los menores con CC y, de ser así, conseguir que sean derivados a programas de Atención Temprana tras su nacimiento e intervención quirúrgica.

Referencias

Asociación Española de Pediatría (AEPED) (2008). *Atención Temprana: recursos y pautas de intervención en niños de riesgo con retrasos del desarrollo*. Recuperado el 21 de marzo de 2019 de <https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/37-atenciontemprana.pdf>

- Esquivel, F., Pliego, B., Mendieta, G., Ricardo, J. y Otero, G. (2013). Alteraciones electroencefalográficas y del neurodesarrollo en niños portadores de cardiopatías congénitas severas. Estudio preliminar. *Gaceta Médica de México*, 149, 605-612.
- Fundación Menudos Corazones (MMCC) (2019). *¿Qué son las cardiopatías congénitas?* Recuperado el 29 de abril de 2019 de <https://www.menudoscrazones.org/quienes/que-es-una-cardiopatia-congenita/>
- GAT. (2005). *Recomendaciones técnicas para el desarrollo de la Atención Temprana. Real Patronato sobre discapacidad*. Recuperado el 22 de abril de 2015, en: <http://www.atenciontempranaatai.org/publicaciones/RecomendacionesTecnicasAT2005.pdf>
- Greco, R. (2016). *Jornada de Cardiopatías Congénitas. Situación actual de la cirugía cardiaca de las principales cardiopatías*. Recuperado el 9 de febrero de 2017, en: http://original.livestream.com/grupocto/video?clipId=pla_cded1b26-a689-470b-bdd4-29f1f9024a3a&utm_source=lslibrary&utm_medium=ui-thumb
- Harvey, K., Kovalesky, A., Woods, R. y Loan, L. (2013). Experiences of mothers of infants with congenital heart disease before during and after complex cardiac surgery. *Heart Lung*, 42, 399-406.
- Pasquali, S. K., Sun, J. L., d'Almada, P., Jaquiss, R., Lodge, A., Miller, N., Kemper, A., Lannon, C. y Li, J. (2011). Center variation in hospital costs for patients undergoing congenital heart surgery. *Circ Cardiovasc Qual Outcomes*, 4, 3, 306-312. <http://dx.doi.org/10.1161/CIRCOUTCOMES.110.958959>.
- Pérez-Lescure, J., Mosquera, M., Latasa, P. y Crespo, D. (2018). Mortalidad de las cardiopatías congénitas en España durante 10 años (2003-2012). *Anales de Pediatría*, 88, 5, 237-298.
- Salamanca-Zarzuela, B., Morales-Luego, F., Alcalde-Martín, C. y Centeno-Malfaz, F. (2018). Desarrollo psicomotor en pacientes con cardiopatía congénita grave. *Rev. Neurología*, 66: 409-414.

LA COORDINACIÓN VERTICAL Y HORIZONTAL COMO FOCO CENTRAL DE REVISIÓN Y MODIFICACIÓN DEL GRADO EN PSICOLOGÍA. UNA PROPUESTA DE REFLEXIÓN DOCENTE

**Carmen Ramírez-Maestre, María Cavas, Pedro Cobos, David Cantón, Miguel
Ángel García Martín, José Martín Salguero, Alicia López-Martínez, Elena R.
Serrano-Ibáñez, Rosa Esteve**

Universidad de Málaga

Resumen

Antecedentes. Tras seguir un proceso de evaluación para la renovación de la acreditación del título de Grado en Psicología de la Facultad de Psicología y Logopedia de la Universidad de Málaga, quedan de manifiesto una serie de deficiencias y debilidades. Se pone en marcha un proceso de reflexión docente con el fin de hacer un diagnóstico del título y una propuesta de mejora. **Método.** El proceso de reflexión docente se estructura en dos fases: (1) la revisión exhaustiva de la Memoria Verificada, en paralelo con el análisis profundo de la realidad docente reflejada en las guías de las asignaturas, (2) la recogida de opiniones y sugerencias de cambio de alumnado y profesorado a través de encuestas y grupos focales. **Resultados.** Tras haber analizado cualitativamente la documentación recogida, se concluye con un diagnóstico del grado en psicología en su estado actual. Partiendo del mismo, se han diseñado cambios que mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje, **Conclusión.** Este proyecto ha incidido en la coordinación vertical y horizontal entre asignaturas, concluyéndose con la elaboración de un informe de modificación de la Memoria de Verificación del título que se espera aumente los niveles de calidad y satisfacción de docentes y alumnado.

Palabras clave: innovación docente, coordinación horizontal, coordinación vertical, reflexión docente, competencias.

Abstract

Background. A series of deficiencies and weaknesses were found following an assessment of the renewal process of accreditation of the Degree in Psychology (Faculty of Psychology and Speech Therapy, University of Malaga, Spain). An educational reflection process was launched to diagnose and improve the degree. **Method.** The educational reflection process was conducted in two stages: (1) a detailed review of the current Verification Report of the degree in parallel with an in-depth analysis of the current educational situation as described in the subject guides; and (2) the use of surveys and focus groups to collect opinions and suggestions for changes from students and faculty members. **Results.** The collected documentation was submitted to qualitative analysis, which provided a diagnosis of the current state of the psychology degree. Based on this diagnosis, changes were designed to improve the teaching-learning process. **Conclusion.** This project has influenced vertical and horizontal coordination between subjects. The final outcome was the preparation of a report to apply modifications to the Degree Verification Report for the psychology degree. This report is expected to increase quality as well as levels of satisfaction among teachers and students.

Keywords: teacher innovation, vertical coordination, horizontal coordination, educational reflection, competences

Introducción

El Sistema de Garantía de la Calidad de la Universidad de Málaga se ha diseñado según las Directrices que establece el Programa AUDIT de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2018). Los títulos universitarios oficiales están sometidos a tres procesos de evaluación: verificación o acreditación inicial, seguimiento y renovación de la acreditación. La renovación de la acreditación supone la comprobación de la adecuada implantación del Plan de Estudios, según la Memoria Verificada.

Tras el proceso de evaluación para la renovación de la acreditación del título de Grado en Psicología, se ponen de manifiesto una serie de deficiencias y debilidades sobre las que hay que elaborar planes de mejora. Así pues, con el objetivo general de aumentar la calidad de los títulos, y partiendo de los resultados del proceso de evaluación para la renovación de la acreditación, se propone este Proyecto de Innovación Educativa. A través del estudio de la Memoria de Verificación, las guías

docentes y cronogramas de las asignaturas, la recogida de la opinión y sugerencias del alumnado, así como las reuniones de los equipos docentes, se evaluará el estado actual del título. Partiendo de este análisis, se diseñarán y aplicarán cambios que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje, incidiendo en la coordinación vertical y horizontal entre asignaturas. Se considera de vital importancia establecer nuevos sistemas de coordinación docente. Como señala Paricio (2012), la descoordinación tiene efectos inmediatos y a veces graves sobre la calidad global de la titulación. Cualquier proceso de mejora o innovación debe estar implantado en un entorno coordinado.

Creemos que este estudio, liderado por el equipo directivo del centro pero con la implicación directa de la Comisión de Ordenación Académica, los Consejos Coordinadores de Curso, la Comisión de Garantía de la Calidad, docentes y estudiantes, es relevante e innovador. Se destaca la importancia concedida en el proyecto a la implicación del alumnado, siendo esto un factor clave en la calidad de los programas universitarios (Stråhlman, 2011).

Método

El proyecto se ha estructurado en dos fases diseñadas para conseguir los objetivos propuestos. En las tablas 1 y 2 se sintetizan objetivos y actividades efectuadas como método de trabajo.

Tabla 1

Primera fase: El estado de la cuestión. Actividades desarrolladas.

Objeto de análisis / Actividades	
<i>Objetivo</i>	
Competencias	Revisión, análisis y conclusiones respecto a las competencias presentes en la memoria de verificación del título.
	Revisión, análisis y elaboración de sugerencias respecto a las competencias presentes en las guías docentes de las asignaturas de los grados.
	Elaboración de un nuevo listado de competencias.

Actividades formativas y de evaluación	Revisión, análisis y toma de decisiones respecto a las actividades formativas y de evaluación presentes en la memoria de verificación del título.
	Revisión, análisis y elaboración de sugerencias respecto a las actividades formativas y de evaluación presentes en las guías docentes de las asignaturas de los grados.
Opinión del alumnado	Reunión con grupos focales de representantes de estudiantes por cada curso de grado.
Coordinación vertical y horizontal	Reuniones monográficas por curso en las que se analizan una a una las guías docentes de las asignaturas impartidas.
Difusión interna de resultados	Informes individuales por asignatura en los que se incluyen sugerencias de modificación, atendiendo al proceso de reflexión llevado a cabo.

Tabla 2

Segunda fase: La opinión de los miembros de la comunidad. Actividades desarrolladas.

Objetivo	Actividades
Recogida de información	Elaboración de encuestas con las que recoger la opinión de profesorado, alumnado y egresados sobre fortalezas y debilidades del título.
Análisis y reflexión	Análisis de los resultados anteriores en el seno de la COA.
Difusión interna de resultados	Elaboración de informes de resultados que se hacen llegar a las áreas de conocimiento.
	Celebración de asambleas docentes informativas
	Creación de una página en el campus virtual en la que se recoge toda la información, propuestas y conclusiones.
Análisis y reflexión	Reflexión en el seno de las áreas de conocimiento.

Resultados

Primera Fase

Sobre las competencias:

Las competencias presentes en las guías nos confirman que el diseño del grado en psicología es fundamentalmente teórico, centrándose en la adquisición de conocimiento de este tipo. Se considera importante que el profesorado vuelva a reflexionar sobre las competencias que se trabajan en sus asignaturas. La alineación de las competencias y los resultados de evaluación nos permitirá afinar en la elección de las primeras. La COA propone un nuevo listado de competencias a estudiar en la siguiente fase.

Sobre las actividades formativas:

Es indispensable que las guías docentes incluyan todas las herramientas docentes que se utilizan. Se recomienda al profesorado que incluya en las guías todas las actividades presenciales prácticas que se efectúan en el aula. Además, se constata la necesidad de desarrollar las competencias necesarias para la elaboración del TFG a través de un mayor número de actividades como la búsqueda bibliográfica, la exposición en clase por parte del alumnado y la elaboración de memorias/informes escritos.

Sobre las actividades de evaluación

Se resalta la importancia de diversificar los medios utilizados para evaluar a los estudiantes, más allá del examen tipo test. Se detecta una confusión relativa a las diferencias entre las actividades encaminadas a evaluar al estudiante y las que se utilizan para evaluar la asignatura. Se considera muy interesante evaluar la marcha de la asignatura.

Todas las conclusiones derivadas del análisis anterior, incluido la información obtenida con los grupos focales de estudiantes se recogió en informes individuales por asignatura.

Segunda fase

Posteriormente, se recogió mediante encuestas la opinión de alumnado, profesorado y egresados respecto a diversos aspectos de la docencia. Estas encuestas

han sido elaboradas, recogidas y analizadas por los participantes en el presente Proyecto de Innovación Educativa. Dado los problemas de espacio del presente capítulo, las encuestas y resultados de las mismas se proporcionarán, bajo demanda, en el siguiente correo electrónico: cramirez@uma.es.

Se señala, no obstante, como información destacada que: (1) el alumnado de 4º curso (N=102) reclama más horas de actividades prácticas en el aula y de prácticas externas, además de señalar algunos solapamientos de contenidos entre asignaturas; (2) el profesorado (N= 52) cree muy importantes las competencias incluidas en el nuevo listado y propone algunos cambios en el orden temporal de impartición de las materias; y (3) los egresados encuestados (N= 31) consideran importantes o muy importantes las competencias del nuevo listado y señala no haber adquirido algunas de ellas.

Discusión/conclusiones

Este proyecto ya ha logrado alguno de los objetivos propuestos. Respecto a la coordinación horizontal, se ha creado una “cultura de coordinación” que lleva al profesorado a mantener reuniones a principio de cuatrimestre todos los cursos para contrastar guías y cronogramas, solventando las posibles colisiones de agenda y contenido de las asignaturas presentes en un mismo curso y cuatrimestre.

En cuanto a la coordinación vertical, el proceso de reflexión iniciado con este proyecto ha promovido y facilitado la reflexión sobre los contenidos impartidos y su idoneidad. De igual forma, con objeto de estudiar posibles solapamientos, se han efectuado reuniones entre docentes de distintas áreas de conocimiento que siempre han facilitado la coordinación y, en ocasiones, ha propiciado el diseño de actividades inter-asignaturas que permiten el abordaje de un mismo tema desde las distintas perspectivas de áreas diferentes.

Por último, de todo el proceso se ha derivado una propuesta de modificación del título de grado que responde a las necesidades detectadas durante las evaluaciones para la re-acreditación y, sobre todo, en las reuniones de coordinación efectuadas por el profesorado en las áreas de conocimiento, las reuniones mantenidas por la COA, las comisiones de coordinación de curso que han garantizado la coordinación horizontal y, por último, las reuniones de la comisión de garantía de la calidad en las que se han

diseñado los planes de mejora que recogían las conclusiones de todas las comisiones nombradas

Este proceso habrá de culminar con la elaboración final de un informe de modificación de la Memoria de Verificación que será presentado para su discusión y, en su caso, aprobación en Junta de Facultad y posteriormente, en el Consejo de Gobierno de la Universidad de Málaga.

Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (2018). *Nuevo modelo del Programa AUDIT*. Recuperado el 25 de abril de 2019, de <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-institucional/AUDIT>
- Paricio, J. (2012). Diez principios para un sistema de gestión de la calidad concebido específicamente para la coordinación y la mejora interna de las titulaciones universitarias. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3), 49 - 69.
- Stråhlman, C. (2011). Partners or Counterparts? Student Involvement in Management and Quality Assurance at Lund University. En A. Blättler, L. Bollaert, F. Crozier, J. Grifoll, A. i. Hyland, T. Loukkola, B. Michalk, A. Päll y B. stensaker (Eds.), *Building bridges: Making sense of quality assurance in european, national and institutional contexts. A selection of papers from the 5th european quality assurance forum, University Claude Bernard Lyon1, 18-20 november 2010* (pp. 64-68). Brussels, Belgium: European University Association.

ANÁLISIS DEL VALOR PREDICTIVO DE LAS EMOCIONES EN EL APRENDIZAJE DE BIOLOGÍA DE MAESTROS EN FORMACIÓN INICIAL

Marcos-Merino, José María *, Esteban Gallego, Rocío *, y Gómez Ochoa de Alda, Jesús **

** Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas, Facultad de Educación, Universidad de Extremadura (Badajoz, Extremadura, España),*

*** Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas, Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura (Cáceres, Extremadura, España)*

Resumen

En base a las interacciones emociones-dominio cognitivo, se ha propuesto que las emociones ante una actividad pueden tener valor predictivo respecto a los resultados de aprendizaje a obtener tras su realización. Con el objetivo de profundizar en el valor predictivo de las emociones en el aprendizaje, en esta contribución se analizan las asociaciones entre los resultados de aprendizaje alcanzados, tras una práctica activa de Microbiología, por 154 estudiantes del Grado en Educación Primaria (Universidad de Extremadura); y su expectativa previa de emociones. Para determinar las emociones se aplica un sencillo test autoinforme, validado en una investigación previa mediante análisis factorial. Para determinar los resultados de aprendizaje se emplea un test de conocimientos (basado en ideas alternativas y preguntas del TIMSS). Los resultados revelan asociaciones positivas entre la expectativa de algunas emociones positivas (alegría, confianza, entusiasmo y diversión) y los resultados de aprendizaje, así como asociaciones negativas entre estos y las intensidades previas de nerviosismo, frustración y preocupación. Estos resultados sugieren que las emociones previas pueden tener valor predictivo respecto al aprendizaje a alcanzar tras los procesos de enseñanza, planteando la importancia de considerar las emociones de los alumnos a la hora de realizar actividades en el aula o el laboratorio.

Palabras clave: Emociones, aprendizaje, valor predictivo

Abstract

Based on the emotions-cognitive domain interactions, it has been proposed that the expectation of emotions before an activity can have predictive value regarding learning outcomes. To deep in the predictive value of emotions in learning, this contribution analyzes the associations between the learning results achieved, after an active practice of Microbiology, by 154 students of the Degree in Primary Education (University of Extremadura); and their expectation of emotions. To determine emotions, a simple self-report test, validated in a previous research by factor analysis, is applied. A knowledge test is used to determine learning outcomes (based on misconceptions and TIMSS questions). Results reveal positive associations between the expectation of some positive emotions (joy, confidence, enthusiasm and fun) and learning outcomes, as well as negative associations between them and the previous intensities of nervousness, frustration and worry. These results suggest that prior emotions can have a predictive value with respect to learning, raising the relevance of considering students' emotions when performing activities in the classroom or laboratory.

Keywords: emotions, learning, predictive value.

Introducción

Estudios neurofisiológicos han mostrado que los dominios afectivo y cognitivo están recíprocamente condicionados: las emociones influyen en el dominio cognitivo a la vez que los procesos cognitivos configuran el dominio afectivo (Eldar y Niv, 2015). Por tanto, las emociones influyen en el aprendizaje y los resultados de aprendizaje en las emociones. En base a estas interacciones bidireccionales cognición-emoción, se ha propuesto que las emociones ante una actividad pueden tener valor predictivo en relación a los resultados de aprendizaje a obtener tras la misma. De este modo, se ha demostrado que una alta intensidad previa de emociones positivas predice buenos resultados de aprendizaje, mientras que una alta intensidad esperada de emociones negativas predice malos resultados (Marcos-Merino, 2019; Pekrun, Goetz, Titz y Perry, 2002; Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky y Perry, 2010; Ruthig, Hladkyj, Hall, Pekrun y Chipperfield, 2008). Dado que las emociones y el aprendizaje se condicionan recíprocamente, es necesario abordar simultáneamente los aspectos afectivos y cognitivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto es particularmente importante en los maestros en formación inicial, futuros docentes de Educación Primaria, ya que la relación entre sus emociones y su aprendizaje puede determinar su futuro desempeño profesional (Mellado, Borrachero, Dávila, Melo y Brígido, 2014).

Además, estas interacciones pueden resultar muy relevantes en relación al aprendizaje de las ciencias experimentales (como la Física, la Química o la Biología), ya que los futuros maestros suelen describir altas intensidades de emociones negativas hacia los contenidos científicos y su enseñanza (Mellado et al., 2014). Para profundizar en estas interacciones y determinar la influencia de las emociones en el aprendizaje de las ciencias, en este trabajo se analizan las interacciones entre los resultados de aprendizaje alcanzados, tras una práctica activa de Biología, por una muestra de alumnos del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Extremadura, y su expectativa previa de emociones.

Método

Participantes

La muestra está formada por 154 maestros en formación inicial (21 años de media; 66 % de mujeres), estudiantes del tercer curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Extremadura. Respecto a sus estudios en Educación Secundaria, solo un 31 % de los participantes cursó una modalidad de ciencias en Bachillerato. Los estudiantes fueron informados de los objetivos de la investigación, del procedimiento a seguir y del carácter voluntario y anónimo de su participación.

Procedimiento

Para determinar las emociones de los participantes se emplea un test autoinforme cuantitativo de ítems sencillos, validado en un trabajo previo, con muestras de profesorado en formación, mediante análisis factorial (Marcos-Merino, Esteban y Gómez, 2019). El cuestionario incluye 10 emociones: 5 positivas (alegría, confianza, satisfacción, entusiasmo y diversión) y 5 negativas (preocupación, frustración, incertidumbre, nerviosismo y aburrimiento), seleccionadas de entre todas las emociones que los alumnos pueden experimentar durante los procesos de enseñanza-aprendizaje (Mellado *et al.*, 2014). Los alumnos autoinforman, siguiendo una escala ordinal de Likert (que oscila desde 1 “no experimentada” a 5 “intensamente experimentada”), sobre la intensidad con la que creían que iban a experimentar, antes de la práctica, dichas emociones.

Para evaluar los resultados de aprendizaje de la intervención implementada, se emplea un cuestionario formado por 15 preguntas cerradas de tipo test (con una única opción

correcta). Los contenidos de estas preguntas se basan en ideas alternativas sobre Microbiología comunes en maestros en formación inicial (Marcos-Merino y Esteban, 2018) y en preguntas del TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) para 8º grado, 2º de ESO en el caso de España (Foy, Arora y Stanco, 2013).

Los estudiantes respondieron a los instrumentos anteriormente descritos antes (test de emociones, para determinar la expectativa de emociones) y 15 días después de realizar un seminario práctico sobre Microbiología y su didáctica en Educación Primaria (test de conocimientos, para determinar los resultados de aprendizaje). Este seminario se desarrolla mediante el modelo didáctico de investigación dirigida y ha sido descrito pormenorizadamente en una investigación previa (Marcos-Merino et al., 2019). Se considera una práctica activa ya que, en ella, el docente plantea diversos problemas en forma de preguntas abiertas, que los estudiantes deben responder mediante debates, en los que utilizan sus conocimientos previos, y realizan pequeñas investigaciones bajo la dirección del profesor.

Resultados

Los resultados (Tabla 1) muestran correlaciones positivas entre la intensidad esperada de algunas emociones positivas (alegría, confianza, entusiasmo y diversión) y los resultados de aprendizaje (correlación de Spearman, p -valor<0,05).

Tabla 1.

Coefficientes de correlación de la intensidad de las emociones previas a la intervención con los resultados de aprendizaje alcanzados tras su realización.

Expectativa de emociones ante la realización de la práctica activa de Microbiología	Coefficiente de correlación con los resultados de aprendizaje
Alegría	0,260**
Confianza	0,252**
Satisfacción	0,121
Entusiasmo	0,225**
Diversión	0,249**
Nerviosismo	-0,172*
Aburrimiento	-0,139
Frustración	-0,167*
Preocupación	-0,228**
Incertidumbre	0,012

Nota: En negrita se resaltan las correlaciones significativas (Correlación de Spearman,

* p -valor<.05, ** p -valor<.01)

Además, se observan correlaciones negativas entre la intensidad previa de algunas emociones negativas (nerviosismo, frustración y preocupación) y los resultados de aprendizaje (correlación de Spearman, p -valor $<0,05$). Estos resultados indican que aquellos participantes que creían, antes de comenzar la actividad práctica activa, que iban a experimentar mayores intensidades de emociones positivas y menores intensidades de emociones negativas; son aquellos que, tras la realización de la práctica, obtuvieron mejores resultados de aprendizaje.

Discusión/Conclusiones

Los resultados de este trabajo coinciden con distintas investigaciones previas (Marcos-Merino, 2019; Pekrun et al., 2002; Pekrun et al., 2010; Ruthig et al., 2008) que han revelado que una alta intensidad previa de emociones positivas (como el entusiasmo, el orgullo y la ilusión) predice buenos resultados de aprendizaje, mientras que una alta intensidad previa de emociones negativas (como el aburrimiento) predice malos resultados de aprendizaje. Dado que las emociones pueden predisponer a los alumnos, influyendo en los resultados de aprendizaje logrados por los mismos; estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de tener en cuenta las emociones previas de los alumnos a la hora de implementar actividades de ciencias en el aula o en el laboratorio. Los resultados sugieren la necesidad de fomentar, de manera general, un clima emocionalmente positivo (caracterizado por altas expectativas de emociones positivas y bajas expectativas de emociones negativas) ante la enseñanza activa de las ciencias. Por otro lado, y teniendo en cuenta las características de la muestra de esta investigación (profesorado de Educación Primaria en formación inicial), sería conveniente abordar estas interacciones conocimientos-emociones con los maestros en formación, implementando sesiones en las que se forme a estos en competencias emocionales (Mellado et al., 2014). Esto puede resultar relevante para que estos alumnos conozcan que las emociones previas pueden influir en el aprendizaje de las ciencias, y para que tengan en cuenta estas interacciones emoción-cognición en su futuro desempeño profesional como docentes de Educación Primaria.

Referencias

Eldar, E., y Niv, Y. (2015). Interaction between emotional state and learning underlies mood instability. *Nature communications*, 6, 6149-6159.

- Foy, P., Arora, A., y Stanco, G. M. (2013). *TIMSS 2011 User Guide for the International Database. Supplement 1: International Version of the TIMSS 2011 Background and Curriculum Questionnaires*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Marcos-Merino, J. M. (2019). Análisis de las relaciones emociones-aprendizaje de maestros en formación inicial con una práctica activa de Biología. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16(1), 1603.
- Marcos-Merino, J. M., y Esteban, R. (2018). Concepciones alternativas sobre Biología Celular y Microbiología de los maestros en formación: implicaciones de su presencia. *Campo Abierto*, 6(2), 167-179.
- Marcos-Merino, J. M., Esteban, R., y Gómez, J. (2019). Formando a futuros maestros para abordar los microorganismos mediante actividades prácticas. Papel de las emociones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16(1), 1602.
- Mellado, V., Borrachero, A., Dávila, M., Melo, L., y Brígido, M. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 32, 11-36.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., Stupnisky, R., y Perry, R. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531-549.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., y Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
- Ruthig, J. C., Perry, R., Hladkyj, S., Hall, N. C., Pekrun, R., y Chipperfield, J. G. (2008). Perceived control and emotions: Interactive effects on performance in achievement settings. *Social Psychology of Education*, 11(2), 161-180.

EVALUACIÓN DE LA PREVALENCIA DE BURNOUT EN LA UNIVERSIDAD DE HUELVA COMO CENTRO EDUCATIVO PROMOTOR DE SALUD

Fco Javier Gago Valiente*, Estefanía Castillo Viera y Emilia Moreno Sánchez****

**Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, **Universidad de Huelva*

Resumen

Antecedentes: Un ambiente inadecuado de trabajo en el ámbito educativo puede desencadenar efectos muy negativos. Uno de ellos es el llamado estrés laboral en el profesorado, también conocido como Síndrome de Burnout que es un trastorno que comprende la esfera emocional y laboral con graves consecuencias físicas y psicológicas para el/la profesional que lo padece. El objetivo de este estudio es determinar la prevalencia de Burnout entre el profesorado de un Centro Público de enseñanza acreditado como “Centro Promotor de Salud”, como es la Universidad de Huelva. **Métodos:** Se ha estudiado el Burnout en 62 profesores/as de Huelva. El período de estudio fue desde abril a junio de 2017. **Resultados:** La prevalencia de Burnout en los profesionales fue de un 6% en sujetos próximos a las características del mismo. No existió asociación estadísticamente significativa entre el Burnout, las variables sociodemográficas y la presencia de posible caso psiquiátrico en el sujeto. Existió asociación estadísticamente significativa entre la variable estilos de vida y de Centro Educativo. **Conclusiones:** No se ha encontrado un alto porcentaje de personas con el padecimiento del síndrome. Sin embargo, se confirma la relación entre buenos estilos de vida y Centro Promotor de Salud presente en otros estudios.

Palabras Clave: Burnout, profesorado, estrés laboral, Centro Promotor de Salud.

Abstract

Background: An inadequate work environment in the educational area can unleash negative effects, one of them is the so called job stress on teaching. Burnout syndrome is a purely emotional and work disruption that provide serious physical and psychological consequences for the sufferer. The aim of this study is to determine the Burnout’s prevalence between the professional teachers in Public Center of University Education accredited as “Promoter Center of Health”. **Methods:** Burnout’s syndrome has been studied in 62 professional teachers of Huelva. The period of study was carried

out from April 2017 to June 2017. Results: Burnout prevalence in professional teachers of Huelva was 6% for individuals who suffered some aspects of the syndrome. It has not been existed a significant correlation between the different variables, except for the study of life and educational Center. Conclusions: In this study has been found a low percentage of people who suffered Burnout syndrome. However, it is confirmed that the relation between healthy styles of life and Promoter Center of Health exists in other studies.

Key words: Burnout, professionals of health, labours stress, Promoter Center of Health.

Introducción

Son numerosos los estudios que reconocen la docencia como una profesión de riesgo para la salud mental. Un ambiente inadecuado de trabajo en el ámbito educativo puede desencadenar efectos muy negativos, siendo uno de ellos el llamado estrés laboral (Burnout) entre el profesorado, que es un trastorno que comprende la esfera emocional y laboral con graves consecuencias físicas.

El contexto educativo y el clima escolar son determinantes para la calidad y el bienestar en el desempeño del proceso enseñanza-aprendizaje. Una actuación en este sentido se lleva a cabo con la Promoción de la Salud en las organizaciones educativas, que implica el impulso del desarrollo de ambientes y entornos saludables, seguros, limpios y estructuralmente apropiados; conformando una atmósfera psicosocial armónica y estimulante.

En la Comunidad Autónoma de Andalucía se configuró en el año 2009 la Red Andaluza de Universidades Promotoras de Salud (RAUS), a la que están adheridas oficialmente las diez universidades públicas andaluzas mediante un acuerdo del Consejo de Gobierno de cada universidad.

La universidad de Huelva es miembro de la Red Española de Universidades Saludables (REUS) y de la Red Andaluza de Universidades Saludables (RAUS) y el objetivo de este estudio es conocer la prevalencia de Burnout entre profesionales docentes de este centro educativo atendiendo a las variables sexo, edad, experiencia profesional, tipo de contrato, estabilidad laboral, existencia de problemas psiquiátricos y estilos de vida.

Método

Materiales

Se han utilizado tres instrumentos:

- El Maslach Burnout Inventory (MBI). Este cuestionario mide la frecuencia e intensidad del «*Burnout*». Consta de 22 ítems en total y utiliza un sistema de puntuación tipo Likert. (Maslach, Jackson y Leiter, 1996)
- El GHQ-28. Se ha utilizado en este estudio para valorar el estado de salud mental con la forma de puntuación 0-0-1-1 y con un punto de corte 4/5 puntos, es decir, aquellos con 5 o más puntos en este cuestionario se les ha considerado como probable patología psiquiátrica menor. (Goldberg y Williams, 1996)
- Cuestionario “FANTÁSTICO”: Se realiza a través de 30 reactivos cerrados con tres opciones de respuesta. Las opciones otorgan puntuaciones de 0, 1 o 2. Los puntos obtenidos se suman y se multiplican por dos, obteniéndose un puntaje final que se compara con las cinco posibles definiciones sobre el estilo de vida. (Ramírez-Vélez y Agredo, 2012).

Participantes

La muestra está compuesta por 62 profesores de la Universidad de Huelva, de los cuáles 19 pertenecen a la Facultad de Ciencias Experimentales, 12 a la Facultad de Ciencias de la Educación, 14 a la Facultad de Ciencias del Trabajo y 17 a la Facultad de Humanidades.

Diseño y procedimiento

Se realizó un estudio de campo descriptivo correlacional, comparando al personal docente de la Universidad de Huelva desde abril a junio de 2017.

La selección de los participantes se realizó con un muestreo aleatorio, se reunió a todos/as los/as profesionales en sus facultades correspondientes y se les facilitó una hoja de consentimiento informado junto con los cuestionarios a cumplimentar.

Se realizaron los siguientes cálculos con el programa SPSS, en su versión 21.0.:

-T-Student de muestras independientes para el estudio de la correlación entre las variables sexo, tipo de contrato, estabilidad laboral y posible caso psiquiátrico no psicótico con el Burnout.

-Chi-cuadrado para el estudio de la correlación entre los estilos de vida de las personas de la muestra con la pertenencia a un centro de trabajo promotor de salud.

-Coeficiente de correlación de Spearman para la correlación entre las variables edad y experiencia profesional con el burnout.

Resultados

Como podemos apreciar en la Tabla 1, no se han encontrado sujetos que manifiesten características del Síndrome Burnout en esta muestra (AE y DP altos y RP baja), sin embargo, se han encontrado 4 sujetos próximos a las características del mismo (aproximadamente el 6% de muestra).

Tabla 1.

Respuestas al cuestionario MBI en sus dimensiones de agotamiento emocional (AE), despersonalización (DP) y Realización personal (RP)

Variable	Valor	AE		DP		RP	
		Bajo-Medio	Alto	Bajo-Medio	Alto	Baja-Media	Alta
		%	%	%	%	%	%
Centro Educativo	Universidad de Huelva	92,6	7,4	92,6	7,4	18,5	81,5

Como podemos evidenciar en la Tabla 2, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las variables sexo, tipo de contrato, estabilidad laboral y resultados en el GHQ28 con el padecimiento del síndrome de Burnout.

Tabla 2.

Estadísticos de grupo y t-Student

Variable	Valor	AE ($\bar{x}$)	D ($\bar{x}$)	RP ($\bar{x}$)
Sexo	Masculino	14,45	4,72	40,09
	Femenino	16,90	4,55	41,27
	Significación			

Tipo de Contrato	asintótica (bilateral)	p<0,330*	p<0,288*	p<0,719*
	Temporal/Eventual	14,28	5,14	40,14
	Indefinido	16,92	4,34	41,21
Estabilidad Laboral	Significación asintótica (bilateral)	p<0,150*	p<0,445*	p<0,592*
	Estabilidad	17,18	4,56	41,06
	No estabilidad	13,22	4,72	40,33
Resultado de GHQ28 (Posible caso psiquiátrico no psicótico)	Significación asintótica (bilateral)	p<0,125*	p<0,233*	p<0,466*
	Si	25,60	6,90	40,90
	No	14,19	4,17	40,86
	Significación asintótica (bilateral)	p<0,010*	p<0,179*	p<0,717*

Nota: Prueba t-student de muestras independientes.

Como podemos observar en la Tabla 3, no existe una asociación estadísticamente significativa entre las variables edad y experiencia profesional con el padecimiento del síndrome.

Tabla 3

Pruebas de correlación

Variable	AE		D		RP	
	Valor*	Sig**	Valor*	Sig**	Valor*	Sig**
Edad	0,025	0,846	0,194	0,130	-0,150	0,244
Experiencia Profesional	0,178	0,165	0,44	0,736	-0,055	0,671

Nota: *valor del coeficiente de correlación de Spearman, **Significación estadística (valor p)

En el Gráfico 1 se observa que de los 62 profesionales docentes entrevistados/as el 27,42% obtuvieron como resultado el indicador de **Buen trabajo** en el *Estilo de Vida* (Están en el camino correcto), el 45,16% el indicador de **Adecuado** en el *Estilo de Vida* (Están bien), el 24,19% el indicador de **Algo bajo** en el *Estilo de Vida* (Podrían mejorar) y el 3,23% el indicador de **Está en zona de peligro** en el *Estilo de Vida* (Malos estilos de Vida).

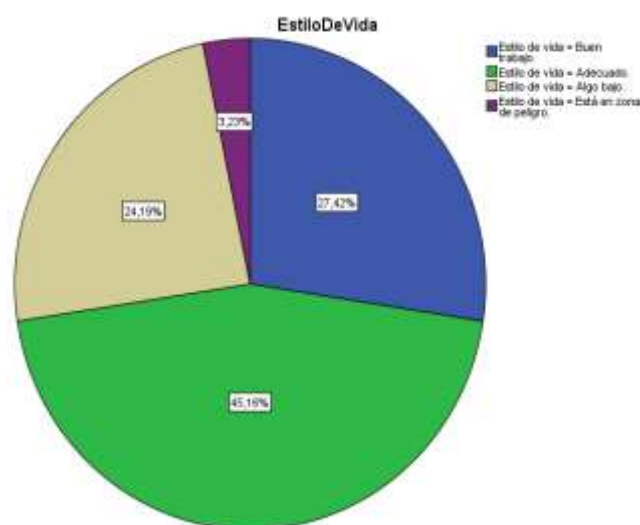


Gráfico 1. Resultados obtenidos en el cuestionario “FANTÁSTICO”

Discusión/Conclusiones

Nuestros resultados se diferencian de otros estudios (Marin y Paredes, M., 2002, Gil-Monte y Peiró, 1997) realizados donde se han encontrado niveles medios o altos del síndrome en un porcentaje alto de profesores. En otros estudios (Moriani y Herruzo, 2004, Maslach, et al., 1996) se evidencia la relación de cierto tipo de variables sociodemográficas (edad, sexo, situación laboral...) o el tipo de centro educativo con el padecimiento del síndrome.

Por otro lado, no se ha encontrado asociación estadística entre los posibles casos psiquiátricos no psicóticos detectados por el GHQ28 y la predisposición al Síndrome de Burnout en los profesores que participaron del presente estudio. Sin embargo, al analizar las dimensiones de Agotamiento Emocional y Despersonalización del Síndrome, se evidencia un puntaje superior en ambas en las personas clasificadas como posibles casos psiquiátricos, esto va en concordancia con lo mencionado por Pines y

Aronson (1988) de que “*los docentes que reportan altos niveles de Síndrome de Burnout es probable que manifiesten otros problemas, tales como pobre autoestima, dificultad para concentrarse en una materia, tendencia a culpar a otros*”, lo que puede dificultar la modificación de estrategias o respuestas de afrontamiento al estrés.

Por último, se ha encontrado una asociación estadísticamente significativa entre las variables Centro Educativo y Estilos de vida. De manera que la Universidad de Huelva presenta un alto porcentaje de profesionales docentes con estilos de vida saludables. Estos datos esto concuerda con lo que la OMS (1995) menciona de que “*Las escuelas promotoras de salud aspiran a conseguir estilos de vida saludables para toda la comunidad educativa mediante el desarrollo de apoyos ambientales conducentes a la promoción de la salud*”. La Universidad de Huelva colabora desde todos los niveles para realizar una Promoción de la Salud de toda la Comunidad Educativa (Profesorado, alumnado, personal no docente...), se realizan actividades como la modificación de los productos nocivos de máquinas expendedoras por otros productos más saludables, habilitación de espacios interuniversitarios para el fomento de la actividad física, congresos de sensibilización, etc.

Referencias

- Gil-Monte, P.R. y Peiró, J. M^a. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Goldberg, D. y Williams, P. (1996). *Cuestionario de salud general GHQ. Guía para el usuario de las distintas versiones*. Barcelona: Masson.
- Marin, H. y Paredes, M. (2002). Estudio del Síndrome de Burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de los Andes. *Educere, Investigación*, 6, 29-36.
- Maslach, C., Jackson, S.E. y Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Moriana, J.A. y Herruzo Cabrera, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), 597-621.
- Organización Mundial de la Salud, Consejo de Europa y Comisión de la Unión Europea. (1995). *Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud*. Madrid:Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pines, A. y Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: The Free Press.

Ramírez-Vélez, R. y Agredo, R. (2012). Fiabilidad y validez del instrumento fantástico para medir el estilo de vida en adultos colombianos. *Rev. Salud pública*, 14 (2), 226-237.

**PRÁCTICAS GENÉRICAS DE LIDERAZGO Y CAPACIDADES
PROFESIONALES DE UN JEFE DE ESTUDIOS DE UN CENTRO DE
EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA**

Soledad Domene Martos

Universidad de Sevilla

Resumen

Esta investigación se originó para identificar las capacidades profesionales que desarrolla el jefe de estudios, como líder escolar. Se ha realizado una revisión de estudios teóricos y empíricos relacionados con esta temática que atendiera a distintos contextos y situaciones con la representación de investigaciones en el ámbito internacional. La selección se ha basado en cuatro temas fundamentales: desarrollo de capacidades de liderazgo, prácticas de liderazgo y solución de problemas, formación y desarrollo profesional y estilos de liderazgo. En la primera fase del estudio se utilizó, como instrumento de recogida de datos, la entrevista. El análisis de las entrevistas se realizó con un software de análisis cualitativo Atlas-ti 5.0. Los resultados ofrecieron un listado de capacidades profesionales y temáticas sobre prácticas de liderazgo. Las implicaciones de este estudio se refieren a la posible utilidad del listado para la reflexión de líderes sobre su práctica de liderazgo en relación con el desarrollo de capacidades y su formación, así como el impacto que los resultados obtenidos pueden tener en los programas de formación inicial y desarrollo profesional de líderes escolares.

Abstract

The purpose of this research is to identify the professional capacities as leadership that Middle leadership in primary school of the autonomous community of Andalusia develop, and also the training regarding these capacities through the choices they make in order to solve problems. This research conducts a review of theoretical and empirical studies related to this subject which fits different contexts and situations with the representation of these studies on the international scene. The selected studies are based in four main subjects: development of leadership capacities, leadership practice and problem-solving, training and professional development and leadership styles. These subjects guide a

formal investigation by an exploratory study as a part of a wider study from a quantitative approach. One using the interview as a data collecting instrument. The interviews were examined using the Atlas-ti software for analysing qualitative data. These analysis provide a list of professional capacities and topics regarding leadership practices which establish significant differences between the capacities and the personal characteristics and school context among the survey respondents. They also establish leadership profiles and the significant relationship between action and training of the Middle leadership in primary school. The implications of this research refers to the potential usefulness of the scale for making a reflection exercise on the leadership practice related to the development capacities and training, as well as the impact that their results have on the initial training programs and leadership professional development.

Introducción

Este estudio se originó por el vacío que existe en los estudios de liderazgo en relación con el rol de los Jefes de Estudios (JE) de centros escolares andaluces. La preocupación de investigación educativa fundamental, se plantea en relación con la dirección escolar, aunque por otro lado se considera fundamental el papel colegiado de los equipos directivos.

Los JE asumen un rol dependiente de la gestión organizativa distribuida por el director escolar. Pensamos que es importante recoger la visión que representa el trabajo de los JE, pero desde el trabajo diario que en ocasiones puede ser rutinario y que en otras surge desde la improvisación y la inmediatez para la resolución de distintas situaciones problemáticas que requieren de su intervención. Así es como se plantea este trabajo, a través de un estudio de caso, que parte de un análisis cualitativo y etnográfico, desde la realidad de un centro educativo

Así opina la canadiense Wright (2009, p. 270) señalando que existen, relativamente pocos estudios que busquen la voz informativa de los cargos directivos con respecto a sus experiencias y entendimiento de la práctica reflexiva en relación con sus funciones según lo definido por la política educativa: “Si el liderazgo del director es crucial para la mejora de una escuela sostenible, sin duda habrá un interés continuo en la relación entre las prácticas reflexivas, la identidad del director y la reforma educativa”.

En el último estudio de la OCDE sobre el liderazgo escolar realizado por Pont, Nusche y Murman (2008), entre otras líneas, se señalan como prioritarias la redefinición de responsabilidades de liderazgo y la investigación sobre el desarrollo de habilidades de los líderes escolares. Se ha decidido estudiar capacidades que suponen no únicamente modalidades de conocimiento - declarativo, procedimental, conceptual, analógico y lógico – o destrezas manipulativas; sino también, de juicio ético, porque un directivo toma decisiones en situaciones cambiantes e imprevisibles. No consideramos por tanto la actuación sin la relación con la capacidad que se desarrolla en la misma para poder dar respuesta a múltiples situaciones o problemas que se puedan plantear en los centros educativos. Al entender la capacidad como un constructo es necesario hacerla evidente por lo que se podrán relacionar con actuaciones que explicitarán el desarrollo de la capacidad. De esta forma podremos identificar las actuaciones de un JE, así como las capacidades a desarrollar a través del proceso de indagación que hemos seguido.

Método

Para la realización del estudio de caso, se seleccionó un JE por proximidad y confianza ya que tendríamos que acompañarlo en varias ocasiones y la metodología empleada suponía varias horas de conversación con él. Seleccionamos a cinco informantes clave que estuvieran vinculados con el JE y por lo tanto pudieran identificar el desarrollo de sus prácticas, que pudieran ofrecernos la mayor información sobre la figura del JE y acercarnos de este modo a las capacidades profesionales y prácticas genéricas de la jefatura de estudios. El grupo de informantes clave estaba compuesto por el director del centro, secretario, un coordinador de ciclo, un representante del AMPA y un miembro del PAS, ya que pensamos al igual que Ho (2011), que podrían ofrecer información relevante con respecto al JE ya que mantenían un vínculo estrecho con él y como declara este autor “...se definen como las personas con un interés personal en el funcionamiento escolar” (p. 50). La localización, estructura, número de unidades, especialidad y número de profesores del centro, nos permitió relacionar las capacidades profesionales y las prácticas de liderazgo con el contexto en dónde se producen. Esta idea se justifica desde los trabajos realizados por Jogulu (2010) y Mostovicz, Kakabadse y Kakabadse (2009), argumentando en la redacción de sus conclusiones, que la cultura y el liderazgo interactúan, determinando las características que se consideran eficaces para el

liderazgo. Otros autores como Jackson y Marriot (2012) obtuvieron como resultados de su estudio que los estilos de liderazgo variarán de acuerdo con las características de la escuela.

Como en el trabajo de los investigadores Hay y Hodgkinson (2006), que realizaron un estudio interpretativo sobre el significado de liderazgo y el proceso de formación de los líderes escolares o Cousins, Goh y Clark (2006) que utilizaron métodos cuantitativos-cuestionario y cualitativos-entrevistas para medir las prácticas de liderazgo, utilizamos métodos que nos permitieran iniciar el estudio desde el escenario educativo y organizacional donde se producen las prácticas para conocer y describir como los JE desarrollan unas u otras capacidades profesionales. Se recogerá información sobre el centro y las características personales y profesionales de un JE. La información se obtendrá desde la visión del propio JE, así como de aquellos otros sujetos que comparten espacio educativo y que son testigos o coactores en sus prácticas de liderazgo. Los participantes en la investigación de Chen (2008) “fueron escogidos intencionalmente para ser entrevistados debido a su profunda implicación en programas de iniciativa de la escuela y las prácticas de liderazgo” (p.298)

Con el análisis de la información obtenida a través de conversaciones mantenidas desde la reflexión sobre su propia práctica confeccionaremos un listado de capacidades profesionales y sus significados, clasificadas en prácticas genéricas de liderazgo. También nos aportará datos sobre la formación inicial y desarrollo profesional del JE así como sus percepciones sobre la práctica de liderazgo. Se realizaron diez entrevistas. Siete de ellas, fueron entrevistas semiestructuradas y tres de incidentes críticos. Cada una de las entrevistas se grabó en audio y se transcribió posteriormente. Para el análisis de la información obtenida se ordenaron y revisaron los datos estableciendo las unidades de análisis y se formularon categorías. En la reducción de datos seguimos un proceso secuenciado de selección, enfoque, simplificación y transformación.

El análisis de la información obtenida lo hemos realizado con un software para análisis cualitativo, en concreto Atlas-ti versión 5.0.

Resultados y discusión

Se han identificado 30 capacidades clasificadas en cuatro prácticas de liderazgo tales como Funcionamiento de centro, Gestión de centro, Interacción y comunicación y Cultura de centro.

Robinson (2010) resalta la capacidad de resolver problemas (CC) por los líderes escolares como práctica de liderazgo. Autores como Slegers, Wassink, Van Veen y Imants (2009) concluyen en un estudio de caso la importancia de la resolución de problemas de los directivos escolares teniendo en cuenta sus contextos de trabajo y en relación con la toma de decisiones, también Cousins et al. (2006) destacan la importancia de estas dos capacidades en las prácticas de los líderes escolares.

Hay problemas personales que distorsionan la dinámica del centro, hay problemas con el grupo, de todo tipo; La función en este caso de la jefatura de estudios es intentar solucionar los problemas tal y como vienen para evitar que eso se acumule y genere mayor tipo de problemas.

El JE, Toma Decisiones (CC) ante las distintas opciones, tanto de forma individual, como se puede leer en el párrafo siguiente:

Mi propio trabajo como jefe de estudios en algunas circunstancias, pero vamos que...tomar decisiones a partir de una valoración personal de unos hechos acaecidos o de cualquier cosa.

Rosenberg (2010), señala en su estudio la importancia de la toma de decisiones, utilizando estrategias creativas, teniendo en cuenta las opiniones de los demás implicados en los procesos de decisión así como la capacidad de resolver problemas complejos (Ho, 2010, Smith y Bell, 2011).

Pensamos que tanto la resolución de problemas como la toma de decisiones comprenden otras capacidades y van a depender como señalan Cousins et al. (2006) “La resolución de problemas y la toma de decisiones dependen de varios factores como estrategias, fuentes y recursos “(p.173).

Empatizar (IC), como la capacidad de ponerse en el lugar del otro e intentar comprender su postura, identificándose tanto mental como afectivamente, aparece en el discurso del JE, cuando dice:

Callar para no crear más problemas e intentar respetarlo como persona, mi opinión como adulta se la puedo dar. Se la doy dependiendo del ámbito, a veces escucho, o más bien suelo escuchar y no comentar en público, pero si puedo decir: oye que tú eres el primero que no lo cumples. en privado.

Taylor, Martin, Hutchinson y Jinks (2007) señalan en un inventario de prácticas como resultado de su trabajo, la importancia de crear entornos agradables de trabajo siendo uno de los objetivos del líder “favorecer las emociones “(p.410).

En la relación con la capacidad de Coordinar (FC), estableciendo cauces de participación y gestión entre los componentes de los distintos equipos, que aunque la considera como importante piensa que en su caso no lo han conseguido de forma eficiente, así lo manifiesta el JE cuando dice que

Se ha intentado, en tres aspectos, coordinarnos como equipo, coordinarnos con el equipo técnico de coordinación pedagógica, con el claustro con la asociación de padres y madres.

Hammersley-Fletcher y Kirkahm (2007) resultan en su estudio que una de las capacidades de liderazgo escolar es la distribución de funciones de forma coordinada persiguiendo un objetivo común, creando capacidades de colaboración y compartiendo responsabilidades.

El jefe de estudios Informa (FC) cuando se refiere a compartir y transmitir noticias, aunque declara que la información no ha sido fluida, debido a su carácter y siempre se expresaba a través a través de la planificación del trabajo, sirviéndose de otros órganos que agilizaban el proceso de información llegando a todos los profesores.

Yo creo que he tenido una información fluida ...las informaciones las trasmitíamos en unos planes de trabajo mensuales que todos los compañeros tenían esa información se trasmitía también a través de los equipos, de los coordinadores, los claustros...

Desarrolla la capacidad de organizar (FC), en relación con la compostura de todos los recursos materiales y humanos en función de un grupo y proyecto común con un fin educativo y formativo. Ng (2010) identificó cómo capacidad del líder “la gestión del

personal y los recursos” (p.1840). El JE manifiesta que desarrolla esta capacidad en relación con varias de las temáticas de prácticas que realiza, por ejemplo cuando declara:

Eso es fundamental, se organizan los horarios, se organizan los espacios, se organiza el trabajo de los distintos equipos docentes, se organizan los recreos, se organiza hasta la fiesta de fin de curso.

Conclusiones

Identificar las capacidades profesionales de los JE de la CCAA nos ha permitido crear un inventario de capacidades que puede servir para la autoevaluación de directivos, bien utilizando la escala diseñada por nosotros para aplicarla en distintos contextos de liderazgo o como guía para la reflexión individual sobre las prácticas de liderazgo.

Para la investigación sobre las capacidades de liderazgo, valoramos la importancia de considerar los contextos específicos de liderazgo en relación con distintas variables personales y contextuales, ya que hemos comprobado junto con otros autores que van a influir en las prácticas de liderazgo así como en las capacidades que estos desarrollen, “es importante investigar como las capacidades de los líderes dan forma a las respuestas del contexto” (Robinson, 2010, p.4).

Referencias

- Chen, P. (2008). Strategic leadership and school reform in Taiwan. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 19(3), 293–318.
- Cousins, J.B., Goh, S.C. y Clark, S. (2006). Data use leads to data valuing: evaluative inquiry for school decision making. *Leadership and Policy in Schools*. 5(2), 155-176.
- Hammersley-Fletcher, L. y Kirkham, G. (2007). Middle leadership in primary school communities of practice: distribution or deception. *School Leadership y Management: Formerly School Organisation*, 27(5), 423-435.
- Hay, A. y Hodgkinson, M. (2006). Rethinking leadership: A way forward for teaching leadership?. *Leadership y Organization Development Journal*, 27(2), 144-158.
- Ho, D.Ch.W. (2010). Teacher Participation in Curriculum and Pedagogical Decisions: Insights into Curriculum Leadership. *Educational Management Administration Leadership*, 38(5), 613-624.

- Jackson, K.M. y Marriott, C. (2012). The Interaction of Principal and Teacher Instructional Influence as a Measure of Leadership as an Organizational Quality. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 230-258.
- Jogulu, U.D. (2010). Culturally-linked leadership styles. *Leadership y Organization Development Journal*, 31(8), 705-719.
- Mostovicz, E.I., Kakabadse, N.K. y Kakabadse, A.P. (2009). A dynamic theory of leadership development. *Leadership y Organization Development Journal*, 30(6), 563-576.
- Ng, S.W. (2010). The leadership capacities of aspiring principals in Hong Kong. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1840-1844.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Practice and Policy*. París: OECD
- Robinson, V. M. J. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1-26.
- Rosenberg, L.R. (2010). Transforming leadership: reflective practice and the enhancement of happiness. *Reflective Practice*, 11(1), 9-18.
- Sleegers, P., Wassink, H., Van Veen, K. y Imants, J. (2009). School leaders' problem framing: a sense-making approach to problem-solving processes of beginning school leaders. *Leadership and Policy in Schools*, 8(2), 152-172.
- Smith, P., y Bell, L. (2011). Transactional and transformational leadership in schools in challenging circumstances: a policy paradox. *Management in Education*, 25(2), 58-61.
- Taylor, T., Martin, B.N., Hutchinson, S., y Jinks, M. (2007). Examination of leadership practices of principals identified as servant leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 10(4), 401-419.
- Wright, L.L. (2009). Leadership in the swamp: seeking the potentiality of school improvement through principal reflection. *Reflective Practice*, 10(2), 259-272.

USO DE HERRAMIENTAS Y ENTORNOS TECNOLÓGICOS COMO ESTRATEGIAS EVALUATIVAS EXTENDIDAS

Fuentes Agustí, Marta*, Barberá Cebolla, Juan Pedro**

**Universitat Autònoma de Barcelona; **Universidad Internacional de Valencia*

Resumen

Del mismo modo que se habla de la memoria sucursal o la mente/cognición extendida, haciendo referencia a procesos cognitivos o toma de información externos al cerebro humano, se ha empezado a considerar necesario hablar del aula-extendida más allá de la formación en-línea o semi-presencial. Complementando este hilo temático en el presente texto se estudia el fenómeno de la evaluación-extendida, término usado al analizar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje y la evaluación académica de los estudiantes. Por consiguiente, se consideran las herramientas tecnológicas y los entornos virtuales como sistemas educativos extendidos emergiendo la necesidad de analizar su impacto en las prácticas docentes y estudiantiles. El método seguido consiste en identificar recursos digitales y estrategias utilizados en las aulas extendidas y los procesos neuroeducativos. Los resultados obtenidos muestran un mayor aprendizaje al permitir el acceso a los procesos metacognitivos que los estudiantes ejercitan posibilitando así un mejor andamiaje docente. Se evidencia que las evaluaciones extendidas fortalecen la evaluación formativa y formadora del estudiante, facilita la comunicación bi y multi-direccional a-temporal y a-espacial, promueve la práctica reflexiva, etc. Para concluir, se apuntan ideas clave entorno el uso de herramientas y entornos tecnológicos como estrategias evaluativas.

Palabras clave: tecnología, evaluación extendida, innovación, educación superior, aprendizaje.

Abstract

In the same way that we talk about branch memory or extended mind / cognition, referring to cognitive processes or information taking outside the human brain, we have

begun to consider it necessary to talk about the extended classroom beyond online or blended learning line. Complementing this thematic thread in this text, we study the phenomenon of extended evaluation, a term used when analyzing the use of information and communication technologies in students' learning and academic assessment. Therefore, technological tools and virtual environments can be considered as extended educational systems, emerging the need to analyze their impact on teaching and student practices. The method used is based on the identification of digital resources and strategies used in extended classrooms and neuroeducational processes. The results obtained show greater learning by allowing access to metacognitive processes that students exercise, thus enabling better teacher scaffolding. It is also evident that the extended evaluations strengthen the formative and formative assessment of the student, facilitates bi-directional and multi-directional a-temporal and a-spatial communication, promotes the reflective practice guided by the teacher or the classmates themselves. To conclude, some key ideas are outlined around the use of technological tools and environments as evaluative strategies.

Keywords: technology, extended evaluation, innovation, higher education, learning.

Introducción

Del mismo modo que se promulgó la memoria sucursal (Marqués, 2013) o la mente/cognición extendida (Clark y Chalmers, 1998) haciendo referencia a procesos cognitivos o toma de información externos al cerebro humano, se ha empezado a considerar necesario indagar entorno el aula extendida (Figura 1) más allá de la formación en línea o semi-presencial. Complementando este hilo temático se considera necesario estudiar el fenómeno de la evaluación extendida, término usado por Fuentes (2017) al analizar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aprendizaje y la evaluación académica de los estudiantes. Esta autora considera que los procesos de enseñanza y aprendizaje se encuentran influenciados por un entorno natural, un entorno tecnológico y un entorno social alineándose a los estudios realizados por Hutchins (1995) entono los condicionantes de los procesos cognitivos. Bajo esta misma visión Clark (2008) sugiere hablar de “sistemas cognitivos” en lugar de “sujetos cognitivos”.

- ✓ Aula Extendida: Espacio de enseñanza en el que se combina la clase presencial y la virtual con tiempos síncronos y asíncronos de aprendizaje mediados por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, las cuales facilitan la construcción del conocimiento, el diálogo entre docente y discente, el trabajo colaborativo y la reflexión de los objetivos de aprendizaje alcanzados, permitiendo ir más allá de la típica clase presencial hasta hace poco en formato exclusivo magistral.
- ✓ Evaluación Extendida: Proceso de valoración de la construcción del conocimiento adquirido mediante la interacción, la comunicación y la retroalimentación entre docente y discente mediado por la utilización estratégica de instrumentos tecnológicos válidos y fiables que permiten una evaluación formativa cualitativa y cuantitativa del aprendizaje.

Figura 1. Definición de aula extendida y evaluación extendida

Por consiguiente, se pueden considerar las herramientas tecnológicas y los entornos virtuales utilizados para el aprendizaje y la evaluación de conocimientos, habilidades y competencias de los estudiantes universitarios como sistemas educativos extendidos emergiendo la necesidad de analizar su impacto en las prácticas docentes y estudiantiles. Desde esta perspectiva los sistemas educativos deberían considerarse sistemas cognitivos de aprendizaje fuertemente interconectados e interdependientes distribuidos entre la presencialidad, la semi-presencialidad y la formación en línea.

Método

Si combinamos esas dos visiones de la tecnología, como herramientas y como entorno educativo, nos emergimos en entornos educativos que extienden las posibilidades de diseños metodológicos de enseñanza, ampliando el entorno del aula y transformando el concepto de estrategia educativa. Ante este contexto surgen varias preguntas (Figura 2).

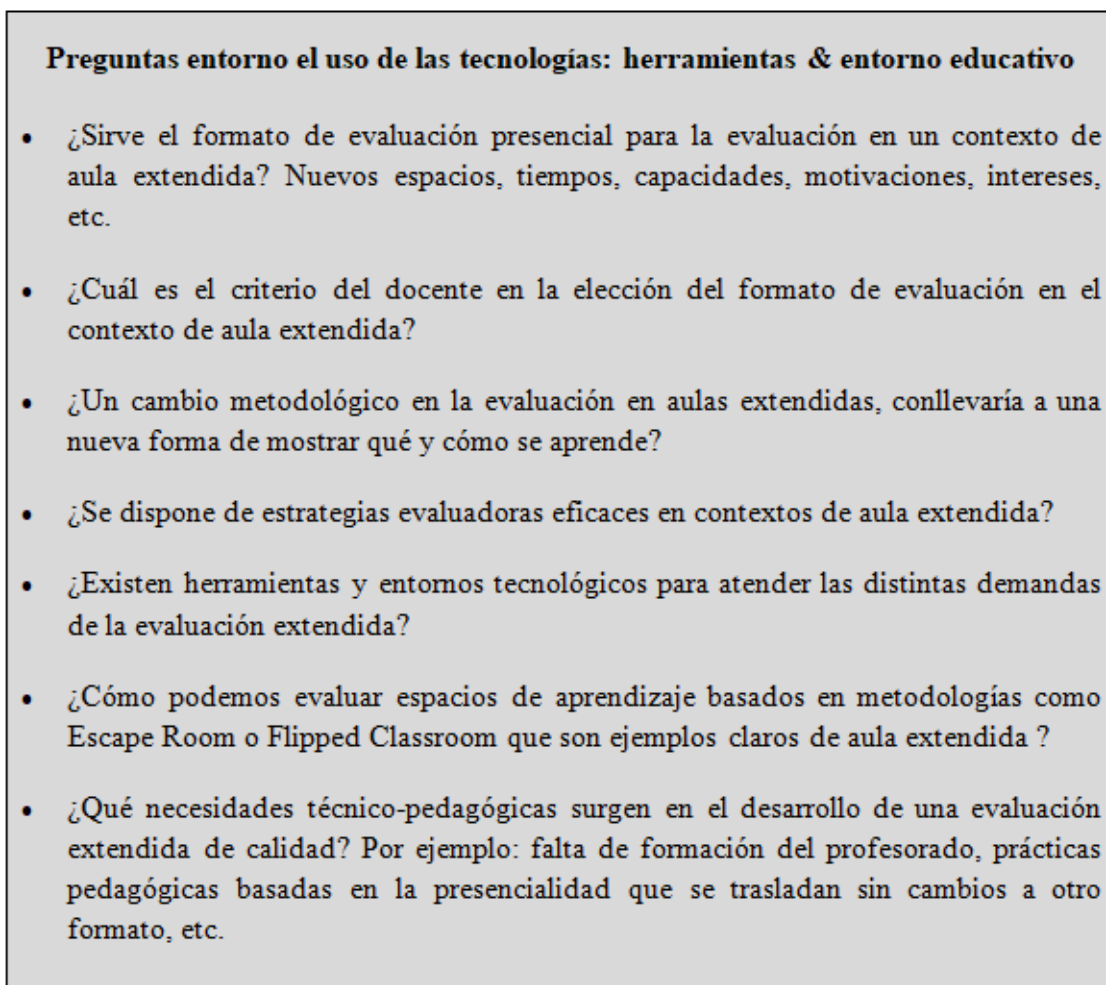


Figura 2. Preguntas entorno el uso de las tecnologías

El método seguido para dar respuesta a las preguntas anteriores toma de referencia la identificación de recursos digitales y estrategias utilizadas en las aulas extendidas (Asinsten, 2013; Amilibia, 2014; Amilibia, Rómoli, Sánchez y Tello, 2015; Chiarani y Allende, 2015; Fuentes y Valdivia, 2018; etc.), en los procesos neuroeducativos (Center, 2018; Caballero, 2018; etc.) y en la evaluación de los aprendizajes (Ion, Silva y Cano, 2013; Lezcano, 2016; Fuentes, 2017; Rodríguez, Navarro y López, 2018; etc.).

Resultados

Las experiencias de evaluación extendida analizadas muestran una gran diversidad de usos de las tecnologías y los entornos tecnológicos, unas condiciones para

el éxito, unas necesidades para su desarrollo y unos recursos emergentes con cambios constantes.

Diversidad de usos y estrategias

Las tecnologías de la información y la comunicación emergentes a lo largo del siglo XXI conllevan al uso de un sinnúmero de dispositivos, aplicaciones, herramientas, entornos de aprendizaje, estructuras sociales, etc., en nuestros quehaceres diarios (tanto personales como sociales o profesionales). Al mismo tiempo que se consideran facilitadores (resaltando sus posibilidades de visibilidad, transparencia, rapidez, a-temporal y a-espacial, proximidad, accesibilidad, expansión, etc.) han sido catalogadas como de gran riesgo (suplementación, adicción, distorsión, dependencia, ladrones de tiempo, naufragio informacional, etc.). Si nos centramos en su uso en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación observamos que pueden fortalecer con creces el aprendizaje individual y el trabajo en equipo siendo estas utilizadas de distintos modos, en distintos momentos, con distintas finalidades, etc. e incluso llegando a contribuir a poder emitir una evaluación individual justa mediante elementos discriminatorios.

Las estrategias evaluativas extensivas conllevan el uso de las tecnologías para mostrar evidencias de aprendizaje en formatos diversos. Los más comunes se relacionan con los instrumentos y recursos recogidos en la Figura 3.

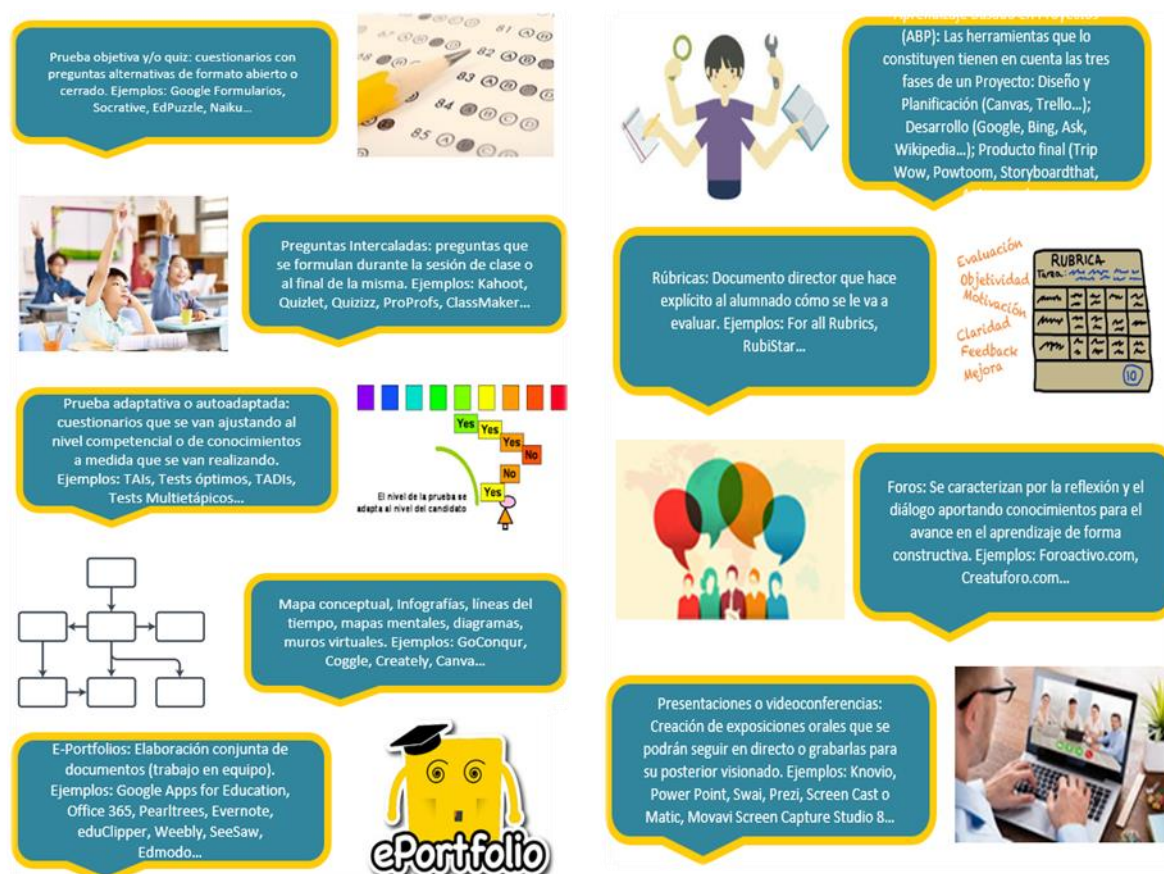


Figura 3. Instrumentos, recursos y estrategias para la evaluación extendida

Condiciones de éxito

La evaluación extendida consigue cotas altas de éxito cuando se garantiza:

- la interacción dialógica docente-discente (acompañamiento y práctica reflexiva);
- la interactividad o reciprocidad entre participantes (profesorado, alumnado);
- la construcción individual y compartida de conocimientos;
- la diversidad de uso de instrumentos evaluadores;
- la retroalimentación (feedback y feedforward) y
- la motivación del alumnado y autorregulación volitiva.

De manera que la evaluación extendida se relaciona con acciones relacionadas con el profesorado (del docente presencial al docente en línea), con el alumnado (del estudiante pasivo a ser el centro exigiendo una actitud específica y autorregulación constante), con la materia (transformación de las formas de conseguir los objetivos

educativos, adquirir competencias y presentar contenidos) y con las herramientas y entornos tecnológicos elegidos para la enseñanza y aprendizaje (más allá de las TIC hay una metodología socio-psicopedagógica, organizacional y didáctica).

Necesidades para el desarrollo de una evaluación extendida

En la práctica la evaluación extendida precisa de cierta formación docente (pedagógica, tecnológica, etc.), competencias estudiantiles (aprender a aprender en la era digital), pautas para el diseño e implementación de la materia (selección de estrategias, recursos, etc.) y conocimiento de tecnologías del aprendizaje (Figura 4).

1. RELACIONADAS CON EL PROFESORADO:
1.1. Necesidad de formación pedagógica en metodología evaluadora para entornos virtuales y en línea.
1.2. Necesidad de formación tecnológica en herramientas TIC y entornos de enseñanza-aprendizaje en línea y virtuales.
1.3. Necesidad de formación en estrategias evaluadoras que contemplen los tres periodos del aprendizaje: antes (diagnóstico: conocimientos y prácticas previas); durante (formativa y formadora contenidos de aprendizaje y adquisición de competencias); y después (sumativa: resultados alcanzados y nuevos retos).
1.4. Necesidad de una combinación de evaluaciones: heteroevaluación (profesor-alumno), autoevaluación (propio alumno) y coevaluación (entre alumnos, grupos de iguales, colegas).
1.5. Necesidad de una evaluación que contenga estimaciones cuantitativas y cualitativas.
2. RELACIONADAS CON EL ALUMNADO:
2.1. Necesidad de autoconocimiento: saber cuáles son sus intereses, motivaciones, volúmenes y expectativas en la materia.
2.2. Necesidad de autorregulación: conocer el punto de partida y las metas para regular el proceso y mejorar el producto.
2.3. Necesidad de autoevaluación: empoderar dimensiones y criterios en que van a ser evaluados sus aprendizajes.
2.4. Necesidad de destrezas tecnológicas: manejar adecuadamente el entorno tecnológico, las herramientas TIC a usar, etc.
2.5. Necesidad de autogestión: (a) gobernar, organizar y tratar la información facilitada y hallada. (b) planificar el estudio.
3. RELACIONADAS CON LA MATERIA:
3.1. Planificación realista y ajustada del tiempo necesario para alcanzar los objetivos de aprendizaje y la realización de tareas.
3.2. Diseño de actividades que fomenten un aprendizaje metacognitivo sin la necesidad de la presencia constante del docente.
3.3. Diseño de actividades de aprendizaje colaborativo y pautas para su desarrollo cooperativo.
3.4. Diseño del acompañamiento y seguimiento del aprendizaje conjunto e individual de contenidos, competencias y destrezas.
3.5. Selección de diversas herramientas TIC y recursos tecnológicos para la evaluación extendida.
4. RELACIONADAS CON LAS HERRAMIENTAS Y ENTORNOS TECNOLÓGICOS:
4.1. La elección y uso de la herramienta se encuentra condicionada por: - los objetivos y contenidos de aprendizaje - las características y estilos de aprendizaje propios del alumnado. - las características y estilos de enseñanza de los docentes - las posibilidades facilitadas por la institución
4.2. Necesidad de combinar herramientas evaluadoras. Ninguna herramienta es lo suficientemente versátil como para medir todas las connotaciones del aprendizaje.

Figura 4. Necesidades para el desarrollo de una evaluación extendida

Recursos emergentes con cambios constantes

Encontramos cinco categorías esenciales de soportes para la evaluación extendida:

- 1) Entornos virtuales de aprendizaje -web-based learning- (Continente de aprendizaje): Permiten configurar a través de la web un curso o módulo completo de enseñanza a través de la red. Permite que se puedan disponer de herramientas como: foro, portafolios, correo electrónico, chat, salas de reunión, alojamiento de documentos compartidos. Ejemplos de entornos serían: 1) WebCT, LearningSpace, Edustance, Time to Know...
- 2) Herramientas de autor para el docente (continente del aprendizaje): Se trata de un software que permite la creación de tareas y ejercicios para su resolución online. Ejemplos serían: eXelearning, Hot Potatoes, Quia!, JClic,...
- 3) Programario específico (generalmente institucional): Es mucho más complicado su manejo, requiere de un servidor y personas expertas para su mantenimiento. Mediante este software se pueden realizar todos los trámites tanto académicos como docentes en una institución. Permite desde la creación de aulas, configuración de exámenes, mantenimiento de alumnos etc. Ejemplos serían: 1) Additio, Moodle, Blackboard,...
- 4) Herramientas para la creación de evidencias de aprendizaje (contenido de aprendizaje y argumentación): Los avances tecnológicos facilitan instrumentos para crear mapas conceptuales, infografías, cómics, líneas del tiempo, diagramas, podcast, vídeos, pictogramas, animaciones, etc. y luego compartir el enlace con los compañeros y docente. Se pueden encontrar ejemplos en el documento https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2018/189284/DDD_HerramientasTIC_mfuentes2018.pdf.
- 5) Herramientas para la retroalimentación en formato de correcciones, comentarios, diálogos, valoraciones generales, controversias, ejemplos de resolución, galería o museos, etc.

Los resultados obtenidos cuando se hace un uso justificado de herramientas y entornos tecnológicos como estrategias evaluativas extendidas muestran un mayor

aprendizaje al permitir el acceso a los procesos metacognitivos que los estudiantes ejercitan posibilitando así un mejor andamiaje docente. Al mismo tiempo se evidencia que las evaluaciones extendidas fortalecen la evaluación formativa y formadora del estudiante, facilita la comunicación bi y multi-direccional a-temporal y a-espacial, promueve la práctica reflexiva orientada por el docente o los propios compañeros de estudio. En este mismo contexto se ha argumentado la relación de las herramientas y estrategias identificadas con la taxonomía de Bloom en la era digital, acción que ha permitido introducir entre los agentes educativos unas primeras recomendaciones para hacer frente a posibles amenazas y fortalecer las oportunidades que ofrece la evaluación extendida.

Conclusiones

Las ideas clave entorno el uso de herramientas y entornos tecnológicos como estrategias evaluativas extendidas se pueden resumir en seis puntos (Figura 5).

- Ideas clave entorno el uso de herramientas y entornos tecnológicos como estrategias evaluativas extendidas:**
1. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han propiciado nuevas metodologías didácticas y pedagogías de enseñanza y aprendizaje que a su vez han propiciado nuevos escenarios evaluadores.
 2. El profesor es quien genera el espacio evaluador y elige el formato más adecuado para recoger la evidencia de aprendizaje, el estudiante es quien manda la tarea.
 3. Al estudiante se le puede dar la libertad de elegir la herramienta TIC que prefiere usar para mostrar la evidencia de aprendizaje en la forma y formato solicitado.
 4. La evaluación extendida emergente se concibe no solo desde la perspectiva final calificadora (sumativa-acreditativa) sino en un conjunto de tiempos y espacios en los que aprender (continuada, formativa-formadora).
 5. La mejor evaluación es la que proporciona retroalimentación de forma inmediata; fundamenta y argumenta las valoraciones, promueve el autoconocimiento, la comparación y la reflexión; la autoevaluación y autoregulación; proporciona elementos de valoración personal y creación de nuevos retos asequibles. Permite al alumnado revisar el proceso de aprendizaje en el preciso instante en el que se está produciendo y proyectar como proseguir.
 6. La evaluación va más allá de valorar conocimientos, habilidades, destrezas y competencias adquiridas se constituye como una competencia clave a desarrollar por el alumnado que le permitirá alcanzar cada vez cotas más elevadas de autorregulación y metacognición. La evaluación permite aprender a aprender.

Figura 5. *Ideas clave en la evaluación extendida*

El campo de estudio expuesto en este capítulo debe ser explorado entre todos (psicólogos, pedagogos, didácticos, tecnólogos, etc.). Se debe investigar cómo podemos los docentes usar las tecnologías educativas para extender las metodologías educativas más allá de los límites del aula. En este sentido, investigadores y especialistas en educación y tecnología deben mostrar cómo diseñan y usan los entornos virtuales para extender los límites de las actividades educativas tradicionales y mejorar los procesos metacognitivos que ayudan a aprender. Del mismo modo se considera muy necesario identificar las habilidades y competencias tecnológicas que necesita el estudiantado para aprovechar ese rico entorno educativo. En este sentido, es necesario investigar con detalle cómo y dónde podemos usar las aulas extendidas, qué estrategias educativas posibilitan su éxito y qué lugar ocupa la evaluación extendida en todo el proceso educativo.

Referencias

- Amilibia, I. (2014). Aspectos de enseñanza y aprendizaje combinados en una experiencia de aula extendida. Trabajo presentado en el *IX Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional*, La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Amilibia, I., Rómoli, G., Sánchez, J. D. y Tello, C. B. (2015). El aula extendida con TIC como comunidad virtual. En A.H. González y M. M. Martín (Eds.), *III Jornadas de TIC e Innovación en el Aula*. (pp. 117-123). Argentina: Universidad Nacional de la Plata.
- Asinsten, J. C. (2013). Aulas expandidas: la potenciación de la educación presencial. *Revista de la Universidad de La Salle*, (60), 97-113.
- Caballero, M. (2018). Neuroeducación: desde la evaluación del perfil individual hasta la evaluación del aprendizaje. En M. Caballero, *Neuro-Educación-Web*. Recuperado de <https://neuroeducacionweb.net/evaluacion-del-aprendizaje-desde-la-neuroeducacion/>
- Center, E. (2018). *Why should assessments, learning objectives, and instructional strategies be aligned?* Pittsburgh: Carnegie Mellon University.
- Chiarani, M. C. y Allende, P. A. (2015). El aula extendida: una estrategia en el Profesorado de Ciencias de la Computación. Trabajo presentado en el *VI Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación Virtual y a Distancia*. Congreso Virtual.
- Clark, A., y Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis*, 58(1), 7-19.
- Fuentes, M. (2017). *Evaluación y TIC*. Material didáctico de la Universidad Internacional de Valencia. Máster en educación, tecnologías e innovación (TIC).
- Fuentes, M. (2018). *Herramientas y recursos digitales para el docente, el estudiante o el empresario basados en las tecnologías de la información y la comunicación*. Publicado en

https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2018/189284/DDD_HerramientasTIC_mfuentes2018.pdf

- Fuentes, M., y Valdivia, P. (2018). Aportación del Moodle-UAB en la evaluación del estudiante universitario: reflexiones desde la praxis docente. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A. H. Martín-Padilla, L. Molina-García y A. Jaén-Martínez. *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 2556-2575). Madrid: Octaedro.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, Ma: MIT Press.
- Ion, G., Silva, P. y Cano, E. (2013). El feedback y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios. *Revista profesorado*, 17(2), 283-301.
- Lezcano, N. (2016). La evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales desde la perspectiva del estudiante. Memorias de la Décima Quinta Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática (CISCI 2016).
- Rodríguez, M. N., Navarro, R. E. y López, R. I. G. (2018). Rúbrica para evaluar ambientes virtuales de aprendizaje. *3 c TIC: Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 7(3), 80-96.

VARIANTES LINGÜÍSTICAS DE LA DEMENCIA FRONTOTEMPORAL: PAUTAS PSICOEDUCATIVAS PARA FAMILIARES Y CUIDADORES

M^a Cruz Pérez Lancho, Sergio García Bercianos y Cristina Gómez García

Universidad Pontificia de Salamanca

Resumen

La ‘Demencia frontotemporal’ (DFT) engloba a una serie de enfermedades neurodegenerativas que afectan de manera gradual a múltiples dominios cognitivos. Estas demencias afectan de manera gradual a la cognición y al ajuste social, al lenguaje y al conocimiento semántico del mundo. Se describen una variante conductual y tres variantes lingüísticas denominadas ‘Afasias progresivas primarias’ (APP): APP no fluente o agramática, APP semántica y APP logopénica. Los recientes avances en neuroimagen y el hallazgo de biomarcadores han contribuido a un mejor conocimiento de estos síndromes y han permitido a los investigadores actualizar los criterios diagnósticos y describir cada vez con más detalle la clínica de sus déficits. A pesar del notable incremento de la investigación neuropatológica, pocos estudios han integrado estos conocimientos para desarrollar programas psicoeducativos que capaciten a los cuidadores y el personal sanitario para relacionarse de forma más eficaz con los enfermos. El primer objetivo de este trabajo es describir los trastornos del lenguaje y la comunicación que caracterizan a las diferentes variantes lingüísticas de la DFT. El segundo objetivo es presentar las líneas psicoeducativas existentes para mejorar las interacciones comunicativas y relacionales entre el enfermo con DFT y sus cuidadores.

Palabras clave: Demencia frontotemporal; Afasia Progresiva Primaria; alteraciones del lenguaje; psicoeducación; cuidadores.

Abstract

‘Frontotemporal dementia’ (FTD) encompasses a series of neurodegenerative diseases that gradually affect multiple cognitive domains. These dementias gradually affect cognition and social adjustment, language and semantic knowledge of the world. A behavioral variant and three linguistic variants called ‘Primary Progressive Aphasia’ (PPA) are described: non-fluent or agrammatic PPA, semantic PPA and logopenic APP. Recent advances in neuroimaging and the finding of biomarkers have contributed to a better knowledge of these syndromes which have allowed researchers to update

diagnostic criteria and describe the clinical symptoms of their deficits in detail. Despite the notable increase in neuropathological research, few studies have described psychoeducational programs that train caregivers and health personnel to relate more effectively to patients. The first objective of this article is to describe the language and communication disorders that characterize the linguistic variants of FTD. The second objective is to present existing psychoeducational lines to improve communicative and relational interactions between the patient and their caregivers.

Key Words: Frontotemporal dementia; Primary Progressive Aphasia; language alterations; psychoeducation; caregivers.

Introducción

Las ‘Demencias lóbulos frontotemporales’ forman grupo heterogéneo de enfermedades neurodegenerativas con una gran diversidad de patologías proteínicas, expresiones genéticas y sintomatología clínica. Se caracterizan por una afectación progresiva de los lóbulos frontales y temporales y se relacionan con enfermedades de motoneurona (Hernández, Fernández, Tárraga, Boada, y Ruiz, 2018). Su prevalencia es de 15-22 casos/100.000 habitantes, siendo la edad de presentación más frecuente entre los 50-60 años (Ratnavalli, Brayne, Dawson y Hodges, 2002).

El término ‘Demencia frontotemporal’ (DFT) comprende cuatro subsíndromes: uno de predominio conductual y control ejecutivo y tres de predominio lingüístico, denominadas ‘Afasias progresivas primarias’ (APP). La APP es un síndrome caracterizado por el deterioro diferencial del área del lenguaje respecto al resto de las funciones cognitivas superiores y causado por una enfermedad cerebral degenerativa (Mesulam, 2016). Desde su primera descripción clínico-patológica se han propuesto sucesivos criterios diagnósticos hasta establecer una terminología común (Lillo y Leyton, 2016; Pérez-Lancho y García-Bercianos, 2018).

Las alteraciones de la conducta y del lenguaje de los enfermos con DFT son factores predictivos significativos del deterioro de la salud de sus cuidadores, los cuales experimentan una mayor sobrecarga en comparación con los familiares de pacientes con otras demencias (Mioshi, Bristow, Cook, y Hodges, 2009). Necesitan recibir información sobre la enfermedad y su progresión, así como estrategias de afrontamiento de los síntomas a través de programas psicoeducativos dirigidos a familias, trabajadores sociales y sanitarios (Diehl, Mayer, Kurz y Förstl, 2003; Rosness, Haugen y Engedal, 2008).

El primer objetivo de este trabajo es describir la clínica del lenguaje que caracteriza a las APP. El segundo objetivo es presentar las líneas psicoeducativas dirigidas a sus cuidadores.

Método

Hemos realizado sendas revisiones bibliográficas. La primera sobre APP en Pubmed y Google Académico, con las claves ‘Afasia progresiva primaria’, ‘Demencia frontotemporal’ y ‘lenguaje’, desde el año 2000, en castellano y en inglés. Fueron considerados 248 trabajos, de los cuales se seleccionaron 41. Se analizaron los artículos relacionados con la conceptualización de la APP, criterios diagnósticos y caracterización lingüística.

La segunda revisión se realizó en las bases Scopus, MedLine y Psycinfo con las claves ‘Demencia frontotemporal’, ‘Afasia progresiva primaria’, ‘apoyo familiar’, ‘apoyo del cuidador’ y ‘psicoeducación’. De los 539 artículos considerados se seleccionaron los 13, posteriores al año 2000, que describían estrategias psicoeducativas para los cuidadores.

Resultados

Partiendo de los criterios más recientes (Botha et al., 2015; Gorno-Tempini et al., 2011; Mesulam et al., 2014) sintetizamos las características del lenguaje de la APP, en sus tres formas clásicas (revisadas por Pérez-Lancho y García-Bercianos, en prensa).

La ‘APP no fluente’ o ‘agramática’ caracterizada por anormalidades en el discurso, que resulta lento y telegráfico, con reducción de la sintaxis. Puede cursar con disartria o apraxia del habla. La comprensión del lenguaje se altera para frases sintácticamente complejas, conservándose el conocimiento semántico. Los déficits de denominación son escasos, siendo el agramatismo el signo más destacado.

En la ‘APP semántica’ predomina un discurso fluente pero vacío de contenido, con abundantes anomias. Los enfermos no comprenden el significado de las palabras. La memoria episódica y de trabajo están preservadas, pero existe cierto deterioro pragmático por falta de comprensión del contexto. Otros dominios no verbales se afectan tardíamente, como el reconocimiento de caras y agnosia visual. Asimismo, aparecen errores en la comprensión de la lectoescritura.

La ‘APP logopénica’, se relaciona con la histopatología de la enfermedad de Alzheimer. Se caracteriza por pausas en el discurso y circunloquios, originados por

anomia de carácter amnésico, manteniéndose la semántica y la sintaxis. La repetición de frases se altera por incapacidad para recordar el material verbal. La lectura y la escritura siguen un perfil de alexia y agrafia fonológicas.

La psicoeducación de los cuidadores debe comenzar por el conocimiento de los trastornos neuropsiquiátricos que caracterizan a la APP, desde un modelo explicativo médico y psicológico (Chow, Pio y Rockwood, 2011; Diehl-Schmid et al., 2013). Los familiares deberán aceptar el comportamiento alterado como parte de la enfermedad desarrollando estrategias para el manejo de los trastornos, que irán agravándose de forma progresiva (Kindell, Sage y Cruice, 2015).

Encontramos medidas psicoeducativas específicas que, en primer lugar, recomiendan de mantener el contacto social, el compromiso y la integración con amigos y familiares (Kindell et al., 2015). En segundo lugar, se dirigen a explicar a los familiares las habilidades que el paciente conserva, validando sus déficits en lugar de confrontarlos (Wong, Anand, Chapman, Rackley y Zientz, 2009). En tercer lugar, se entrena a los cuidadores en la comprensión del lenguaje no verbal de los pacientes (Diehl, Mayer, Kurz y Förstl, 2003). En cuarto lugar, se promueve que los familiares sirvan como enlaces en la comunicación entre el paciente y otras personas, utilizando estrategias verbales y no verbales (Jokel et al., 2017). En quinto lugar, se describen algunas estrategias compensatorias visuales (Kindell et al., 2015) así como enfatizar las palabras clave de las ideas que queremos transmitir, utilizar la información escrita, dibujar, usar gestos y/o expresiones faciales para que la información se canalice a través de distintas modalidades sensoriales (Wong et al., 2009). Por último, es importante que el paciente invierta más tiempo y utilice apoyos visuales para expresar y comprender los mensajes (O'Connor, Ahmed y Mioshi, 2014).

Conclusiones

La DFT incluye síndromes clínicos muy variados, cuyos perfiles neuropatológicos y neuropsicológicos permiten establecer un diagnóstico diferencial cada vez más precoz y preciso (Pérez-Lancho y García-Bercianos, 2018). La psicoeducación de los cuidadores constituye una herramienta fundamental para aceptar la enfermedad, comprender el perfil de alteraciones en la personalidad y la comunicación, optimizar la interacción con los enfermos, reducir la frustración y prevenir el aislamiento social (Diehl-Schmid et al., 2013; Wong et al., 2009).

Aunque la descripción de las alteraciones del lenguaje en la DFT ha avanzado considerablemente, en la literatura científica destaca la escasez de intervenciones psicoeducativas para los cuidadores de estos enfermos (Jokel et al., 2017). Los familiares necesitan más ayudas y otras formas de apoyo diferente a la que se brinda a los familiares de enfermos de Alzheimer (Rosness, et al., 2008). Queda patente la necesidad de diseñar programas de intervención cognitivo-lingüística más ajustados a cada caso, y que sean implementados desde las primeras fases evolutivas de la enfermedad.

Referencias

- Botha, H., Duffy, J.R., Whitwell, J.L., Strand, E.A., Machulda, M.M., Schwarz, C.G., ... y Josephs, K.A. (2015). Classification and clinoradiologic features of primary progressive aphasia (PPA) and apraxia of speech. *Cortex*, 69, 220-236. doi: 10.1016/j.cortex.2015.05.013.
- Chow, T.W., Pio, F.J. y Rockwood, K. (2011). An international needs assesment of caregivers for Frontotemporal Dementia. *Canadian Journal of Neurological Sciences*, 38, 753-757. doi: 10.1017/s0317167100054147.
- Diehl, J., Mayer, T., Kurz, A. y Forstl, H. (2003). Features of frontotemporal dementia from the perspective of a special family support group. *Nervenarzt*, 74, 445-449. doi: 10.1007/s00115-002-1411-3.
- Diehl-Schmid, J., Schmidt, E.M., Nunnemann, S., Riedl, L., Kurz, A., Förstl, H.,....y Cramer, B. (2013). Caregiver Burden and Needs in Frontotemporal Dementia. *Journal of Geriatric Psychiatry*, 26(4), 221-229. doi: 10.1177/0891988713498467.
- Gorno-Tempini, M.L., Hillis, A.E., Weintraub, S., Kertesz, A., Méndes, M., Cappa, S.F., ...y Grossman, M. (2011). Clasification of primary progressive aphasia and its variants. *Neurology*, 76 (11), 1006-1014. doi: 10.1212/WNL.0b013e31821103e6.
- Hernández, I., Fernández, M.V., Tárraga, L., Boada, M. y Ruiz, A. (2018) Frontotemporal Lobar Degeneration (FTLD). Review and Update for Clinical Neurologist. *Current Alzheimer Research*, 15(6), 1-24. doi: 10.2174/1567205014666170725130819.

- Jokel, R., Meltzer, J., D.R.J., D.M.L., J.C.J., A.N.E. y D.T.C. (2017). Group intervention for individuals with primary progressive aphasia and their spouses: Who comes first? *Journal of Communication Disorders*, 66, 51-64. doi: 10.1016/j.jcomdis.2017.04.002.
- Kindell, J., Sage, K. y Cruice, M. (2015). Supporting communication in semantic dementia: Clinical consensus from expert practitioners. *Quality in Ageing and Older Adults*, 16 (3), 153-164. doi: 10.1108/QAOA-08-2014-0016.
- Lillo, P. y Leyton, C. (2016). Demencia Frontotemporal. Cómo ha resurgido su diagnóstico. *Revista de Medicina Clínica Condes*, 27(3), 309-318. doi: 10.1016/j.rmclc.2016.06.005.
- Mesulam, M.M. (2016). Primary Progressive Aphasia and the Left Hemisphere Language Network. *Dementia and Neurocognitive Disorders*, 15(4), 93-102. doi:10.12779/dnd.2016.15.4.93.
- Mesulam, M.M., Rogalski, E.J., Wieneke, C., Hurley, R.S., Geula, C., Bigio, E.H., ... y Weintraub, S. (2014). Primary progressive aphasia and the evolving neurology of the language network. *Nature Reviews Neurology*, 10(10), 554-569. doi: 10.1038/nrneurol.2014.159.
- Mioshi, E., Bristow, M., Cook, R. y Hodges, J.R. (2009). Factors underlying caregiver stress in frontotemporal dementia and Alzheimer's disease. [Comparative Study Research Support, Non-U.S. Gov't]. *Dementia and Geriatric Cognitive Disorders*, 27(1), 76–81. doi: 10.1159/000193626.
- O'Connor, C.M., Ahmed, S. y Mioshi, E. (2014). Functional disability in primary progressive aphasia. *Aphasiology*, 28(8-9), 1131-1149. doi: 10.1080/02687038.2014.910588
- Pérez-Lancho, M.C. y García-Bercianos, S. (2018). Demencia frontotemporal: fronteras diagnósticas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 67-76. doi: 10.17060/ijodaep.2018.n1.v4.1267.
- Pérez-Lancho, M.C. y García-Bercianos, S. (en prensa). Caracterización del lenguaje en las variantes lingüísticas de la Afasia Progresiva Primaria. *Revista Signos*. doi: 10.4067/S0718-09342020000100198.
- Ratnavalli, E., Brayne, C., Dawson, K. y Hodges, J.R. (2002). The prevalence of frontotemporal dementia. *Neurology*, 58(11), 1615-1621. DOI: 10.1212/WNL.58.11.1615.

- Rosness, T.A., Haugen, P.K. y Engedal, K. (2008). Support to family carers of patients with frontotemporal dementia. *Aging y Mental Health*, 12(4), 462-466. DOI: 10.1080/13607860802224334.
- Wong, B.S., Anand, R., Chapman, B.S., Rackley, A. y Zientz, J. (2009). When nouns and verbs degrade: Facilitating communication in semantic dementia. *Aphasiology*, 23(2), 286-301. DOI: 10.1080/02687030801943112

ANÁLISE FATORIAL CONFIRMATÓRIA DA ESCALA DE LÓCUS DE CONTROLE ACADÊMICO

João Moreira Gonçalves e Iêdo Souza Santos

Universidade do Estado do Pará, Brasil

Resumo

Lócus de controle (LC) é a fonte à qual um indivíduo atribui o controle daquilo que acontece em sua vida, podendo ser interno (LCI), externo-outros poderosos (LCP) e externo-acaso (LCA). Estudos encontraram o LCI positivamente relacionado ao desempenho acadêmico e, para investigar essa relação, no Brasil, foi desenvolvida a Escala de LC Acadêmico (ELCA). O objetivo deste estudo foi testar a estrutura fatorial da ELCA e a relação entre LC e desempenho acadêmico. A ELCA foi aplicada a 278 estudantes, cujos coeficientes de rendimento acadêmico (CRA) foram utilizados como medida de desempenho. Os dados foram analisados por meio de análise fatorial confirmatória (AFC) e modelagem de equações estruturais (MEE), tendo sido encontrados ajustes aceitáveis. O LCP-professores se relacionou negativa e significativamente ao CRA e a relação entre o LCI e CRA, apesar de não significativa, foi positiva. Esses resultados sugeriram que, quanto mais controle atribuído aos professores, menor o desempenho dos participantes. Esses resultados também forneceram evidências acerca da relação positiva entre LCI e desempenho. Concluiu-se que a ELCA deverá ser revisada, a fim de melhorar sua validade e confiabilidade.

Palavras-chaves: lócus de controle, análise fatorial confirmatória, psicometria, psicologia da educação, educação superior.

Abstract

Locus of control (LC) is the source to which an individual attribute the control over what happens at their life, and may be internal (ILC), external-powerful others (PLC), and external-chance (CLC). Studies found the ILC positively related to academic performance, and for investigating such relation, in Brazil, was developed the Academic Locus of Control Scale (ALCS). The objective of this study was to test the ALCS factor structure, and the relation between LC and academic performance. The ALCS was

applied to 278 undergraduates, whose grade point averages (GPA) were used as a measure of performance. Data were analyzed by means of confirmatory factor analysis (CFA) and structural equation modeling (SEM), and acceptable fits were found. The PLC-professors related negatively and significantly to GPA and the relation between ILC and GPA, although non-significant, was positive. These results suggested that, the more control attributed to professors, the lower participants performed. These results also provided evidences about the positive relation between ILC and performance. It was concluded that ALCS must be reviewed, in order to improve its validity and reliability.

Keywords: locus of control, confirmatory factor analysis, psychometrics, educational psychology, higher education.

Resumen

El locus de control (LC) es la fuente a la que un individuo atribuye el control sobre lo que sucede en su vida, y puede ser interno (ILC), otros poderosos externos (PLC) y chance externa (CLC). Los estudios encontraron que la ILC se relaciona positivamente con el rendimiento académico, y para investigar dicha relación, en Brasil, se desarrolló la Escala de Locus de Control Académico (ALCS). El objetivo de este estudio fue evaluar la estructura del factor ALCS y la relación entre LC y el rendimiento académico. El ALCS se aplicó a 278 estudiantes universitarios, cuyos promedios de calificaciones (GPA) se utilizaron como una medida de rendimiento. Los datos se analizaron mediante análisis factorial confirmatorio (CFA) y modelado de ecuaciones estructurales (SEM), y se encontraron ajustes aceptables. Los profesores de PLC se relacionaron negativa y significativamente con el GPA y la relación entre ILC y GPA, aunque no significativa, fue positiva. Estos resultados sugirieron que, cuanto más control se atribuye a los profesores, menos participantes hay. Estos resultados también proporcionaron evidencias sobre la relación positiva entre la ILC y el rendimiento. Se concluyó que ALCS debe ser revisado para mejorar su validez y confiabilidad.

Palabras clave: locus de control, análisis factorial confirmatorio, psicometría, psicología de la educación, educación superior

Introdução

O constructo *locus de controle* (LC) se refere à fonte à qual alguém atribui o controle dos eventos que ocorrem em sua vida (Rotter, 1966). Esses *locus* pode ser: interno (LCI), as ações do próprio indivíduo; externo-outros poderosos (LCP), ações de outras pessoas em prol do indivíduo; e externo-acaso (LCA), fatores como sorte, destino, acaso, etc. (Levenson, 1981). Dentre esses *locus*, o LCI foi encontrado positivamente relacionado ao desempenho de estudantes universitários (Bodill & Roberts, 2013; Curtis & Trice, 2013; Mayora-Pernía & Morgado, 2015; Trice, 1985).

No Brasil, para investigar a relação entre LC e desempenho, foi desenvolvida a Escala de *Locus de Controle Acadêmico* (ELCA; Gonçalves, 2018). Análise fatorial exploratória dos dados de 242 estudantes, resultou em 15 itens, com cargas fatoriais entre 0,33 e 0,92, distribuídos entre quatro fatores: LCI, LCA, LCP-professores e LCP-colegas. Os fatores explicaram 51% da variância na matriz de dados, com coeficientes de confiabilidade (alfa de Cronbach) entre 0,67 e 0,87.

Embora a ELCA tenha apresentado evidências de validade e confiabilidade, essas evidências se limitaram a um único estudo. A questão seria, então, verificar se aquela estrutura fatorial se manteria em outras amostras, além de verificar se os fatores da ELCA se relacionariam ao desempenho acadêmico. Para isso, o método mais adequado seria a análise fatorial confirmatória (AFC), que permite avaliar o quanto uma estrutura teoricamente proposta se ajusta a um conjunto de dados empíricos (Schumacker & Lomax, 2010).

Assim, o objetivo deste estudo foi testar a estrutura fatorial da ELCA e a relação entre LC e desempenho acadêmico. Foram propostas duas hipóteses: a ELCA apresentaria índices adequados de ajuste (Hipótese 1); e o *locus de controle interno* se relacionaria positivamente ao desempenho acadêmico (Hipótese 2).

Método

Materiais

Os participantes responderam a um questionário contendo um termo de consentimento (TC), perguntas sociodemográficas e a ELCA (Gonçalves, 2018), esta respondida em escala de 1 (*discordo totalmente*) a 5 (*concordo totalmente*). Como medida de desempenho, foi utilizado o coeficiente de rendimento acadêmico (CRA; média aritmética das notas obtidas pelo estudante nas disciplinas cursadas ao longo da

graduação). No TC, solicitava-se autorização do participante para consulta de seu CRA junto à universidade na qual estudava.

Participantes

Participaram 383 estudantes universitários (60% mulheres), com média de idade de 20,81 anos ($DP = 4,15$). Cursavam o 1º (41%), 2º (26%), 3º (21%) ou 4º anos (11%) de cursos das áreas da Saúde (42%), Engenharias (39%), Ciências Humanas (9%) ou Ciências Naturais (9%) de uma universidade pública, na Região Norte do Brasil.

Delineamento

Este consistiu em estudo de abordagem quantitativa e corte transversal. Realizou-se pesquisa metodológica e correlacional (Rodrigues, Assmar, & Jablonski, 2013). A amostra foi do tipo não-probabilística e por conveniência (Glassman & Hadad, 2008).

Procedimentos

Após aprovação por um comitê de ética em pesquisas, estudantes universitários foram abordados durante suas aulas, sendo informados sobre a pesquisa e convidados a participar. Aos que aceitaram, foi distribuído o questionário, aguardando-se seu preenchimento e devolução (aproximadamente 15 minutos). Excluíram-se 27 casos com dados omissos (7%), 66 casos atípicos univariados (17%) e 12 casos atípicos multivariados (3%), restando 278 casos.

A estrutura da ELCA foi testada por meio de análise fatorial confirmatória (AFC) e, a relação entre LC e desempenho acadêmico, por meio de modelagem de equações estruturais (MEE). Os dados violaram os pressupostos de normalidade univariada e multivariada e, por essa razão, utilizou-se estimação por máxima verossimilhança com erros-padrão robustos e qui-quadrado de Satorra-Bentler ($SB\chi^2$; Satorra & Bentler, 2010). As análises foram realizadas utilizando-se o programa R, versão 3.5.1 (R Core Team, 2018), e o pacote *lavaan* (Rosseel, 2018).

Os critérios para avaliação do ajuste dos modelos foram: $CFI \geq 0,90$ e $RMSEA \leq 0,08$ (Schumacker & Lomax, 2010); cargas fatoriais $\geq 0,50$ e coeficientes de confiabilidade $\geq 0,70$ (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2013). A significância dos parâmetros estimados foi avaliada por meio do teste-z, sendo significativos ao nível 5%

os resultados maiores que 1,96 (Bentler, 2006).

Resultados

Na AFC, o modelo estimado (Figura 1) apresentou: $SB\chi^2(84) = 165,56$, $p < 0,001$; CFI = 0,90; e RMSEA = 0,06, IC90%[0,05, 0,07]. Quanto à confiabilidade composta (Raykov, 2004), os coeficientes foram: 0,70, para LCA; 0,75, para LCP-colegas; 0,71, para LCI; e 0,45, para LCP-professores.

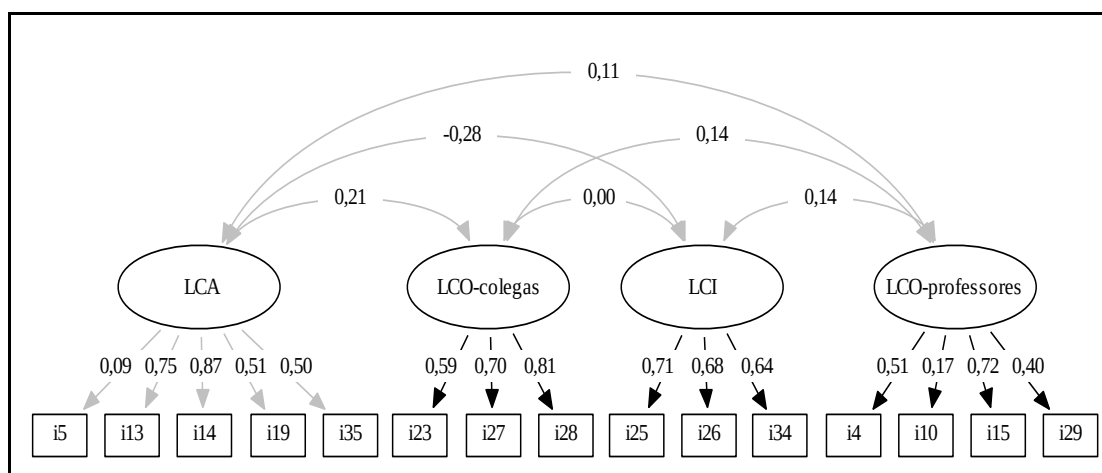


Figura 1. Modelo de mensuração estimado para a ELCA. Setas na cor preta indicam relações significativas ($p < 0,05$) e, na cor cinza, relações não significativas.

O modelo estrutural estimado (Figura 2), tendo três fatores da ELCA como preditores (pois os itens do fator LCA não apresentaram cargas significativas), apresentou: $SB\chi^2(39) = 86,25$, $p < 0,001$; CFI = 0,90; RMSEA = 0,07, IC90%[0,05, 0,08]; e $R^2 = 0,04$.

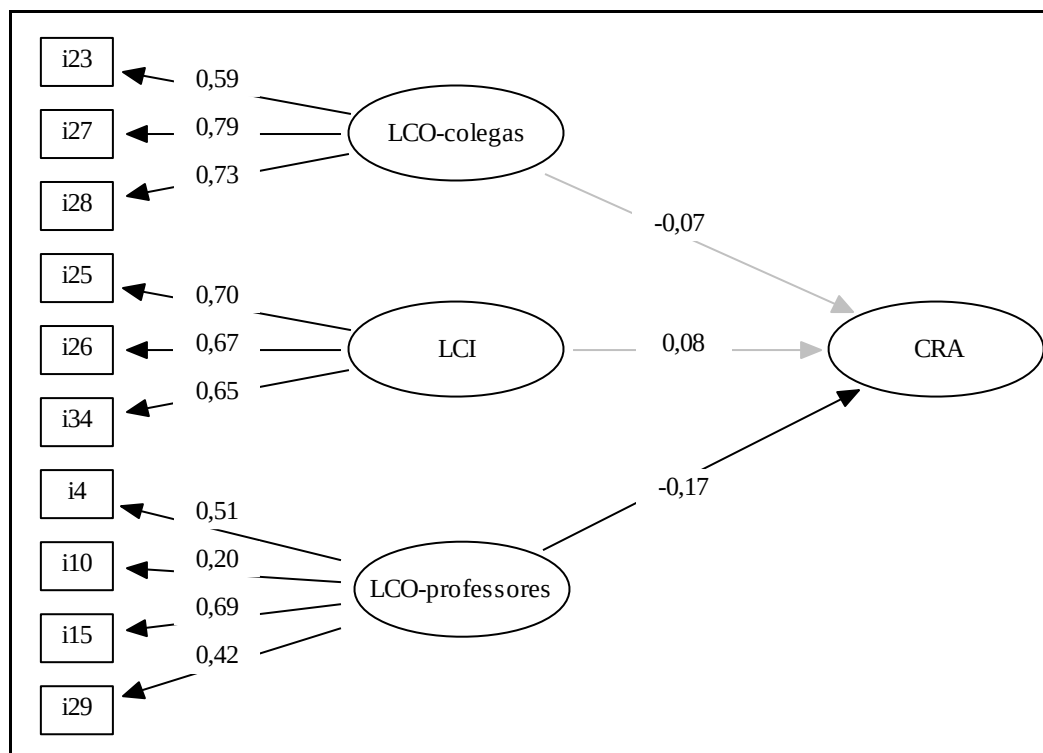


Figura 2. Modelo estrutural tendo três fatores da ELCA como preditores do CRA. Setas na cor preta indicam relações significativas ($p < 0,05$) e, na cor cinza, relações não significativas.

Discussão

Na AFC, o ajuste do modelo foi aceitável, conforme os critérios adotados. Contudo, as cargas fatoriais dos itens i5, i10 e i29 não apresentaram valores adequados ($\geq 0,50$) e as cargas dos itens do fator LCA não foram significativas. Também não foram significativas as correlações entre os fatores. Quanto à confiabilidade composta, apenas o fator LCP-professores não apresentou valor adequado (isto é, maior ou igual a 0,70). Esses resultados corroboraram parcialmente a Hipótese 1.

Na MEE, o modelo testado também apresentou ajuste aceitável, explicando 4% da variância na matriz de covariâncias ($R^2 = 0,04$). Os fatores LCO-professores e LCO-colegas apresentaram coeficientes de regressão negativos com o CRA, enquanto o fator LCI apresentou coeficiente positivo. Entretanto, o coeficiente foi significativo apenas para o fator LCO-professores. Tais resultados não ofereceram suporte à Hipótese 2.

Apesar de não significativa, a relação positiva entre LCI e CRA foi congruente com os resultados reportados na literatura revisada (Bodill & Roberts, 2013; Curtis &

Trice, 2013; Mayora-Pernía & Morgado, 2015; Trice, 1985). A relação negativa entre o fator LCP-professores e o CRA indicou que, quanto maior o escore do participante naquele fator, menor seu CRA. Isso sugere que a atribuição de controle aos professores teria efeito negativo sobre o desempenho acadêmico. Uma interpretação alternativa seria que alunos com baixo desempenho atribuiriam controle aos professores, como mecanismo de defesa do *self* ou de esquiva à responsabilidade por esse desempenho.

Em suma, os resultados ofereceram indícios em favor da relação positiva entre LCI e desempenho acadêmico, mas indicaram problemas quanto à confiabilidade da ELCA. Conclui-se que, em um próximo estudo, esses itens deverão ser revisados ou substituídos, a fim de melhorar a confiabilidade dos fatores da escala. Posteriormente, de posse de uma versão revisada da ELCA, a relação entre locus de controle e desempenho acadêmico poderá ser novamente testada.

Referências

- Bentler, P. M. (2006). *EQS 6 structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.
- Bodill, K. & Roberts, L. D. (2013). Implicit theories of intelligence and academic locus of control as predictors of studying behaviour. *Learning and Individual Differences*, 27, 163-166. doi: 10.1016/j.lindif.2013.08.001
- Curtis, N. A. & Trice, A. D. (2013). A revision of the Academic Locus of Control scale for college students. *Perceptual & Motor Skills: Physical Development & Measurement*, 116(3), 817-829. doi: 10.2466/08.03.PMS.116.3.817-829
- Glassman, W. E. & Hadad, M. (2008). *Psicologia: Abordagens atuais* (4a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Gonçalves, J. M., N. (2018, Junho). *Desenvolvimento de uma escala de locus de controle acadêmico*. Trabalho apresentado no Sixth International Congress of Educational Sciences and Development, Setúbal, Portugal. Retirado de https://www.congresoeducacion.es/edu_web6/LIBRO_RESUMENES.pdf
- Hair, J. F., Jr., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2013). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Harlow: Pearson Education.
- Levenson, H. (1981). Differentiating among internality, powerful others, and chance. In: H. Lefcourt (Ed.). *Research with the locus of control construct: Assessment*

- Methods* (pp. 15-63). New York: Academic Press.
- Mayora-Pernía, C. A. & Morgado, N. F. (2015). Locus de control y rendimiento académico en educación universitaria: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-23. doi: 10.15359/ree.19-3.16
- R Core Team (2018). R: A language and environment for statistical computing (versión 3.5.1) [programa de computador]. Retirado de <https://www.R-project.org/>
- Raykov, T. (2004). Behavioral scale reliability and measurement invariance evaluation using latent variable modeling. *Behavior Therapy*, 35(2), 299-331. doi: 10.1016/S0005-7894(04)80041-8
- Rodrigues, A., Assmar, E. M. L., & Jablonski, B. (2013). *Psicologia social* (30a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rosseel, Y. (2018). Lavaan: Latent variable analysis. Versão 1.8.4 [pacote estatístico]. Retirado de <https://cran.r-project.org/web/packages/lavaan/>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28. doi: 10.1037/h0092976
- Satorra, A. & Bentler, P. M. (2010). Ensuring positiveness of the scaled difference chi-square test statistic. *Psychometrika*, 75(2), 243–248. doi: 10.1007/S11336-009-9135-Y
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3th Ed.). London: Routledge.
- Trice, A. D. (1985). An academic locus of control scale for college students. *Perceptual and Motor Skills*, 61, 1043-1046. doi: 10.2466/pms.1985.61.3f.1043

¿INTERVIENEN LAS SERIES INFANTILES EN LA CONDUCTA DEL NIÑO?

**María Dolores Gordillo Gordillo, Emilia María Navarro Jiménez, Susana Sánchez
Herrera y Ana Belén Borrachero Cortés**

Universidad de Extremadura

Resumen

Con el presente trabajo se pretende analizar la influencia de numerosas series de televisión, por medio de la valoración que hacen de ellas los niños, teniendo en cuenta además distintos factores de visionado: dónde, cuánto tiempo, a qué hora... Para ello se ha preguntado directamente a niños de 5 años, a través de un cuestionario elaborado para tal fin. Los resultados del análisis descriptivo serán expuestos a lo largo del trabajo para terminar con unas conclusiones y discusión.

Abstract

With the present work we intend to analyze the influence of numerous television series, by means of the evaluation that children make of them, taking into account also different viewing factors: where, how much time, at what time ...To this end, 5-year-old children have been asked directly, through a questionnaire prepared for this purpose. The results of the descriptive analysis will be exposed throughout the work to end with some conclusions and discussion

Introducción

Como es sabido, la televisión tiene tanto aspectos positivos como negativos para los menores. Al igual que puede enseñar, informar y educar, también puede influir negativamente en las actitudes y comportamientos.

Un alto porcentaje de padres suele usar la televisión para despreocuparse de sus hijos durante un periodo de tiempo. Este uso erróneo provoca que los niños estén mucho más tiempo del aconsejable frente a la pantalla, y que dejen de hacer otras actividades como deporte al aire libre, juegos, relacionarse con sus iguales... La televisión, así

como la mayoría de los medios de comunicación, incluidas redes sociales, son una ventana abierta al conocimiento y al aprendizaje, sin que ningún lugar por muy lejano que esté escape a su presencia.

Por tanto, somos conscientes de que, junto a los agentes educadores tradicionales, como son la familia y la escuela, existe ahora un tercer elemento: la televisión, que actúa de forma independiente a los demás agentes, y que además escapa a su control.

En el presente trabajo pretendemos, principalmente, indagar en el alcance que tiene la influencia de la televisión en los menores, y descubrir en qué medida es capaz de determinar su conducta. Para ello, analizaremos las circunstancias y hábitos de visionado, y sus opiniones sobre lo que perciben.

Método

Participantes

Nuestra muestra está compuesta por 30 niños de 5 años de educación infantil de un colegio público de Mérida. La técnica de muestreo seleccionada ha sido por conglomerados, y dentro de ellos por M.A.S.. El azar ha hecho que coincida el número de alumnos varones con el de niñas, 15 de cada sexo.

Diseño

Para el diseño del estudio nos formulamos los siguientes objetivos:

- Estudiar características de series y relación con las cadenas.
- Analizar descriptivamente factores que pueden influir en los niños:
 - Tiempo diario, franjas horarias, dónde y con quién.
 - Establecer si existe relación entre ver series violentas y tener hermanos mayores.
 - Series que más gustan y su frecuencia de visionado.
- Relacionar series conocidas con comportamiento de los niños con sus iguales.

Para el cumplimiento de estos objetivos se desarrollo un planteamiento basado en una metodología descriptiva donde se analizarían porcentajes de los distintos ítems que componen el cuestionario.

Como método de recogida de datos hemos utilizado un instrumento, de elaboración propia, compuesto en total por 83 ítems: 15 con preguntas generales, y 4 por cada una de las 17 series que se muestran con preguntas cerradas y abiertas (ver Tabla 1).

Además de las preguntas sobre las series de dibujos, se recogen datos acerca de otros aspectos que se consideran relevantes: si tienen hermanos mayores, televisión en su cuarto; con quién y cuándo ven la tele; sus series y personajes favoritos...

Las 17 series escogidas son las siguientes:

Tabla 1.

Series elegidas y cadenas de televisión en las que se emiten.

BOING	Doraemon	CLAN	Dora la exploradora
	Barbie in the		Peppa Pig
	Dreamhouse		Bob Esponja
	Clarence	DISNEY	Phineas y Ferb
	Chowder	CHANEL	
	Steven Universe		
	Agallas el perro	NEOX	Shin Chan
	cobarde		Los Simpson
	Hora de aventuras		
	Johnny Test		
	Historias corrientes		
	El asombroso mundo		
	de Gumball		
	Las macabras		
	aventuras de Billy y		
	Mandy		

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento

El desarrollo de esta investigación comenzó con la revisión exhaustiva de la bibliografía actual sobre la temática. A continuación, pasó a elaborarse la encuesta, y definir la muestra.

Tras la elaboración de estas encuestas se solicitó autorización al centro docente para pasarlas a sus alumnos. Los datos obtenidos fueron recogidos en varios archivos Excel, para la posterior realización del estudio descriptivo que planteamos a continuación.

Resultados

Tiempo de visionado de la televisión.

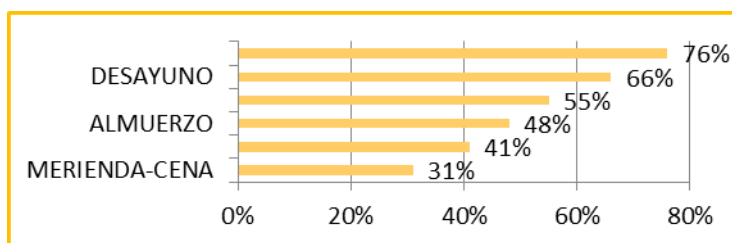


Figura 1. Porcentaje de alumnos que ven televisión en cada franja horaria.

Fuente: Elaboración propia.

Los niños ven la televisión en torno a una media de tres horas al día. El intervalo en el que la ven más es durante la merienda, y cuando menos entre la merienda y la cena. Aproximadamente la mitad la ven durante el almuerzo o la cena y un 34% la ven durante la comida y la cena (Figura 1).

Relación entre conocer series agresivas y tener hermanos mayores.

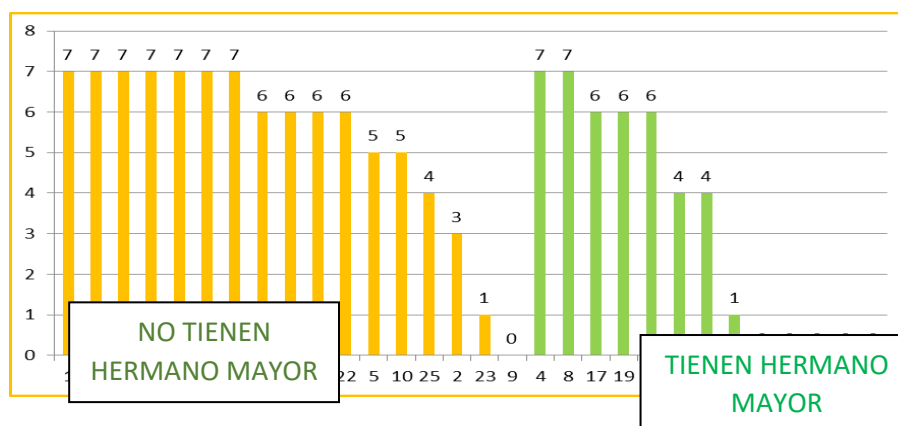


Figura 2. Distribución del número de series violentas conocidas, dependiendo de tener hermano mayor.

Fuente: Elaboración propia.

Se puede afirmar que los niños que tienen hermanos mayores suelen conocer más series que incluyen violencia, que los que no los tienen (Figura 2).

Visión de cada serie y la valoración por los niños.

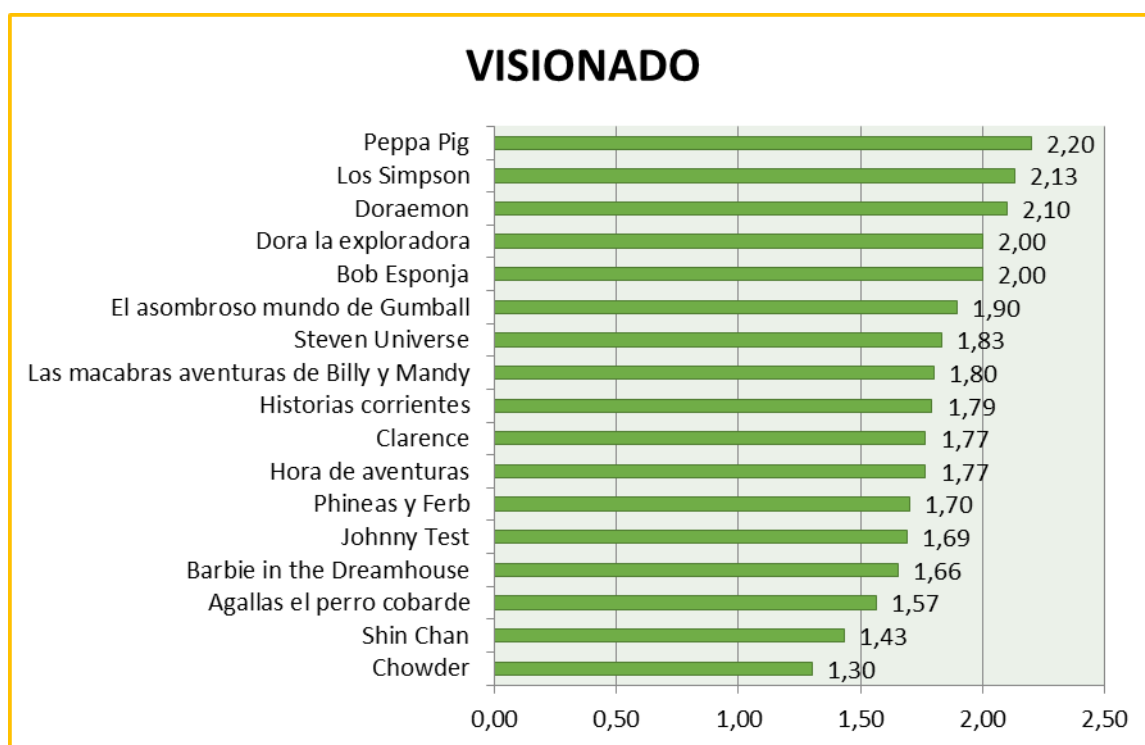


Figura 3. Puntuación de cada serie según su frecuencia de visionado.

Fuente: Elaboración propia.

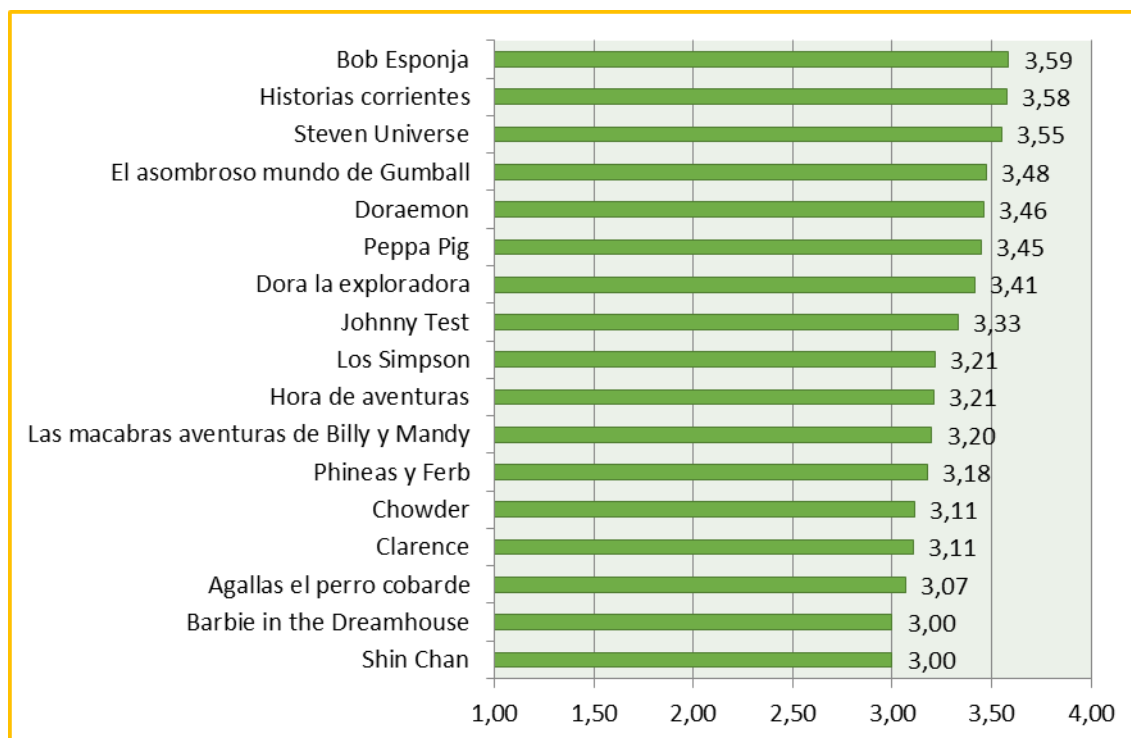


Figura 4. Puntuación de cada serie según su valoración por los alumnos.

Fuente: Elaboración propia.

- Las series menos conocidas son las menos vistas y además son las peor valoradas (Figuras 3 y 4).
- En el sexto, octavo y noveno lugar de las más vistas están las series de más violencia, y peor comportamiento lenguaje.
- Las 4 más valoradas son *Bob Esponja*, *Historias Corrientes*, *Steven Universe* y *El asombroso mundo de Gumball*

Comportamiento de los niños ante situaciones planteadas.

En la encuesta se finalizaba realizando dos preguntas abiertas: “Si un niño te quita tu juguete favorito, ¿qué haces?” y “Si ves que un niño le está pegando a su mejor amigo/a, ¿qué haces?” (Figura 5):

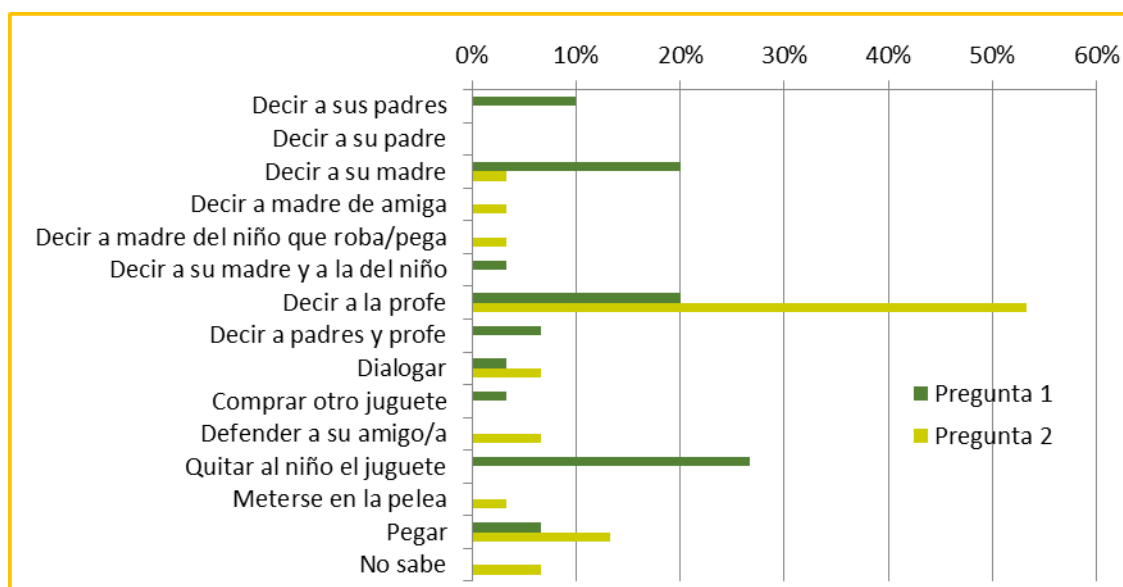


Figura 5. Porcentajes de respuestas a preguntas de la encuesta.

Fuente: Elaboración propia.

La respuesta mayoritaria es avisar a los mayores (60% y 63%). Junto a ellas, hay otras respuestas no violentas, como dialogar o comprar otro juguete como el que le han quitado y un 33% en la primera pregunta y un 23% en la segunda que reaccionarían de forma violenta.

De los niños encuestados, el 35% que han dado una respuesta violenta en la segunda pregunta también la han dado en la primera. Todos estos niños son varones y todos tienen hermanos mayores.

Discusión y conclusiones

Vamos a analizar los datos tomando como referencia los objetivos planteados al inicio:

Características de las series y relación con las cadenas que las emiten

- Las únicas series educativas están en Clan (*Dora la exploradora* y *Peppa Pig*).
- Ninguna de las series elegidas de Clan y Disney Channel (*Dora la exploradora*, *Peppa Pig*, *Bob Esponja* y *Phineas y Ferb*) inculca estereotipos, muestra mal comportamiento, lenguaje inapropiado ni violencia, y todas transmiten valores positivos.

- Las series de Neox (*Shin Chan* y *Los Simpson*) muestran ambas mal comportamiento y lenguaje inapropiado, pero no violencia ni estereotipos.
- Todas las series que presentan violencia (*Steven Universe*, *Agallas el perro cobarde*, *Hora de aventuras*, *Johnny Test*, *Historias corrientes*, *El asombroso mundo de Gumball* y *Las macabras aventuras de Billy y Mandy*) se emiten en Boing, al igual que la única que inculca estereotipos (*Barbie in the dreamhouse*).

Estos datos coinciden con estudios como el realizado por Alonso en 2014, en el que se comprobaba que la violencia estaba presente en los dibujos que nuestros niños consumen a diario. Además, Neox y Boing incumplen el acuerdo, del Código de Autorregulación de Contenidos Televisivos e Infancia, debido al lenguaje inapropiado, el mal comportamiento y la violencia.

Análisis de los factores de la influencia de la televisión.

Tiempo y franjas horarias de visionado.

El 59% de los menores se excede del tiempo máximo recomendado de visionado de televisión (dos horas). Esto está en consonancia con un estudio de la Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia (2015), entre los 3 y 6 años el porcentaje de niños que ve la televisión es mayor que en el resto de edades.

Igualmente se averiguó que el momento en el que más menores ven la televisión es durante la merienda. Sevillano García y Perlado Ekman (2005), aseguraban también que el 87% de los niños visualizaban la televisión cuando llegaban a casa después del colegio.

Series más vistas.

Las series más valoradas por los niños (*Bob Esponja*, *Historias corrientes* y *Steven Universe*) no corresponden con las más vistas (*Peppa Pig*, *Los Simpson*, *Doraemon*, *Dora la exploradora* y *Bob Esponja*)

Las dos series mejor valoradas tienen características muy diferentes: *Bob Esponja*, de Clan, que evita el lenguaje inapropiado y la violencia, e *Historias corrientes*, de Boing, cuyo atractivo se basa en todo lo contrario.

Relacionar el conocimiento de las series menos recomendadas y más violentas, con el hecho de tener hermanos mayores.

En líneas generales, los niños que tienen hermanos mayores tienen más probabilidad de conocer las series menos recomendadas.

Estos resultados concuerdan con lo expuesto por Álvarez, Río y Río (2004) donde se afirmaba que los hermanos influyen en el tipo de programas que los niños ven en televisión.

Analizar si existe una relación entre las series conocidas y el comportamiento que los niños tienen con sus iguales.

Las estadísticas de las respuestas indican que el 23% de los menores encuestados dio una respuesta violenta a ambas preguntas. Todos estos alumnos son varones. Este dato está en consonancia con el estudio de Boyatzis y Matillo (1995) en el que se obtuvo que los niños presentaban una conducta más agresiva que las niñas, tras el visionado de programas violentos.

Asimismo, el 86% de estos niños conocen casi todas las series violentas de la encuesta, y sus personajes favoritos son de acción. Por lo tanto, se deduce que su comportamiento está influenciado por estos ejemplos, y lo lógico es que sus respuestas ante las situaciones planteadas sean activas (Bandura, Ross y Ross, 1963; Compstock y Paik, 1994).

Referencias

Alonso Valdivieso, C. (2014). *Análisis de los dibujos animados emitidos en televisión: personajes, estilos y mensajes*. Granada: Universidad de Granada.

- Álvarez, A., Río, P. d., y Río, M. d. (2004). *Pígalión: informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Navalcarnero: Astáviz Fotomecánica.
- Bandura, A., Ross, D. y Ross, S. (1963). Imitation of film mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology* , 66, 3-11.
- Boyatzis, C. J. y Matillo, G. M. (1995). Effects of "The Mighty Morphin Power Rangers" on children's aggression with peers. *Child Study Journal* , 25, 1.
- Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia. (6 de noviembre de 2015). *Los adolescentes españoles prefieren conectarse a Internet que ver la televisión*. Recuperado de: <https://www.cnmc.es/2015-11-06-los-adolescentes-espanoles-prefieren-conectarse-internet-que-ver-la-television-271805>
- Sevillano García, M. L. y Perlado Ekman, L. (2005). Los programas televisivos infantiles preferidos por los niños de 6 a 8 años. *Comunicar*, 25, 1-24 .

THE INFLUENCE OF WORKING WITH FINGERS ON MATHEMATICAL PERFORMANCE

Inmaculada Martín-Sánchez

*Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (Departamento de Didáctica,
Organización y Métodos de Investigación)*

Resumen

Numerosos estudios realizados en los últimos años han hallado relación entre el rendimiento matemático de los niños y su gnosia del dedo (Marinthe, Fayol & Barrouillet, 2001; Noël, 2005; Wasner, Nuerk, Martignon, Roesch & Moeller, 2016), de ahí que el presente estudio se propone analizar si la capacidad de los niños de 5 años para representar numerosidades con sus dedos, por sí sola, correlaciona con su rendimiento en matemáticas. Para ello, se ha evaluado un total de 95 alumnos de tercero de Educación Infantil, tanto en su destreza para mostrar numerosidades del 1 al 10 con los dedos, como en la tarea de comparación de magnitudes simbólicas (1 a 9) y en su rendimiento en matemáticas (BADyG); además, se ha controlado la inteligencia no verbal y su conocimiento de los dígitos. Los resultados obtenidos mediante correlaciones de Pearson, mostraron asociaciones significativas ($p < .01$) entre la proporción de aciertos (PA) y el tiempo de reacción (TR) de la tarea de producción de numerosidades con dedos y el rendimiento en matemáticas (BADyG), tras controlar por la inteligencia y el conocimiento de los números. Luego no se puede obviar la relevancia que tienen los dedos en el desarrollo de las capacidades matemáticas.

Abstract

Numerous studies conducted in recent years have found a relationship between children's mathematical performance and their finger gnosia (Marinthe et al., 2001; Noël, 2005; Wasner et al., 2016). This study therefore seeks to study whether the ability of five-year-olds to represent numerosities with their fingers, on its own, correlates with their mathematical performance. This has involved assessing 95 pupils in Early Childhood Education, regarding both their skill in showing numerosities from 1 to 10

with their fingers, and in the task of comparing symbolic magnitudes (1 to 9) and in their mathematical performance using the Battery of General and Differential Aptitudes (original Spanish: *Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales* - BADyG). In addition, a control has been made of their non-verbal intelligence and their knowledge of numerals. The results obtained via Pearson's correlation reveal significant associations ($p < .01$) between the hit ratio (HR) and reaction time (RT) in the task of forming numerosities with fingers and mathematical performance (BADyG), after controlling for intelligence and knowledge of numbers. This means that the importance fingers have in the development of mathematical abilities cannot be ignored.

Introduction

Numerous studies conducted in recent years have found a relationship between children's mathematical performance and their finger gnosis, understood to be "the ability to differentiate one's own fingers without any visual clues when they are touched." (Sinclair & Pimm, 2015, p. 100). Wasner et al. (2016) have worked with 321 first-year pupils in Germany (aged 6-7) and concluded that finger-based numerical representations contribute to the children's numerical cognition. Noël (2005) has found that gnosis scores among six-year-old children predict their ability in calculus 15 months later. In turn, Marinthe et al. (2001) have shown that the gnosis skill in five-year-old children is better than other variables in predicting their numerical ability three years later.

Method

Considering that the research conducted thus far on the significance fingers have in the acquisition of mathematical ability has focused on finger gnoses, this study seeks to go one step further and analyse whether five-year-old children's ability to produce numerosities with their fingers, on its own, correlates with their performance in mathematics.

This has involved analysing 95 pupils in the third year of Early Childhood Education through the application of five tasks: a finger-showing task, to measure their skill at forming numerosities with their fingers; the task of comparing symbolic magnitudes (1 to 9); the BADyG standardised test of performance in mathematics for

assessing their mathematical competence; the rapid automatized naming (RAN) task involving Arabic numerals; and Raven's progressive matrices test for measuring non-verbal intelligence.

Finger-showing task

The children taking part in this task were asked to use their fingers to show numerosities from 1 to 9. The test was administered individually and video-recorded. When these recordings were analysed, reaction time (RT) was measured in milliseconds, and a note was made of the hit ratio (HR).

Comparison of symbolic magnitudes task (1 to 9)

This task enabled us to assess the acquisition of the semantics of the number of participants.

Each child was presented with 40 stimuli that showed two different numerical amounts between 1 and 9 in a symbolic manner (two Arabic numerals displayed horizontally on the computer screen). The child's task was to decide which number was higher. This test was administered individually, recording both the HR and the RT in milliseconds.

BADyG mathematical performance task

This test was used to measure the children's level of performance in mathematics according to their skill at handling quantitative concepts.

The task involved looking at four drawings and choosing the one that refers to the statement preceding it. The test is applied individually and with no time limit, recording the direct score (DS) measured as the number of hits, with a maximum score of 18.

RAN numbers task

This task measures the speed at which children can name familiar numbers. This measure is used as a numerical control variable.

The task involves presenting a sheet with 40 Arabic numerals between 1 and 9. The children have to name them as quickly as they can. The task is administered individually, and the total time (TT) is recorded in seconds, along with the number of mistakes.

Raven's progressive matrices test

This is a control task for measuring children's non-verbal intelligence according to their ability for analogical and abstract reasoning.

The task involves 36 stimuli divided into three blocks that become increasingly more difficult. Each stimulus consists of an incomplete abstract figure, and the child has six options to choose from to complete the figure. The children were given all the time they needed to complete the test.

The task was administered in group format, recording the DS, which was obtained using the sum of hits.

Results

The scores for each one of the children participating in the study were loaded into an SPSS data matrix. The relationships between the variables studied were analysed by means of a Pearson's correlation.

Table 1 shows the correlations between the finger-showing task and the HR and RT scores in the task of comparing symbolic magnitudes (1-9).

Table 1

Pearson's correlation between finger-showing and comparison 1-9

	Comparison 1-9 (HR)			
	No control variable	Control variable: Raven	Control variable: RAN	Control variables: Raven and RAN
Finger showing (HR)	.289**	.285**	.189	.185
	Comparison 1-9 (RT)			
	No control variable	Control variable: Raven	Control variable: RAN	Control variables: Raven and RAN
Finger showing (RT)	.246*	.235*	.102	.098

** $p < .01$

* $p < .05$

Note: HR, Hit Ratio; RT, Reaction Time

The finger-showing task correlates highly significantly ($p < .01$) with the measure of the HR of the task of comparing symbolic magnitudes (1-9), even when we use Raven's progressive matrices test as the control measure. Nevertheless, when we include the RAN numbers variable as control variable, this correlation is no longer

significant. The same occurs when joint use is made of the Raven's progressive matrices test and the RAN numbers task as control measures.

When we use the RT measure of the finger-showing task, we find that it correlates significantly ($p < .05$) with the RT measure of the comparison of symbolic magnitudes (1-9), even when we use Raven's progressive matrices test as the control measure. As is the case with the previous measure, the correlation is not significant when we use the RAN numbers task as control or, jointly, Raven's progressive matrices test and the RAN numbers task.

In addition, we analysed the relationships between the finger-showing task and performance in the BADyG through another Pearson's correlation (Table 2).

Table 2

Pearson's correlation between finger-showing and BADyG

	BADyG			
	No control variable	Control variable: Raven	Control variable: RAN	Control variables: Raven and RAN
HR Finger-showing	.423**	.419**	.347**	.356**
RT Finger-showing	-.376**	-.359**	-.317**	-.308**

** $p < .01$

* $p < .05$

Note: HR, Hit Ratio; RT, Reaction Time

In this case, the finger-showing task correlates highly significantly ($p < .01$) with mathematical performance in the BADyG, and this occurs with both the measures used, HR and RT. Furthermore, this correlation is maintained when we use both Raven's progressive matrices test and the RAN numbers task as control measures, as well as when we use both measures jointly as control variables.

Discussion

This study's aim was to analyse whether the speed and accuracy with which children showed numerosities with their fingers correlated with their mathematical performance. The results have not revealed a significant correlation between the ability to compare symbolic magnitudes and the ability to show numerosities with their fingers among five-year-old children; nevertheless, the ability to show magnitudes with their fingers has related significantly to the results of the BADyG, a standardised test

designed to assess mathematical competence, which suggests that finger gnosis may not only improve mathematical performance at an early age (Marinthe et al., 2001; Noël, 2005; Wasner et al. 2016), but also that working on the production of numerosities with the fingers may also help to improve children's mathematical efficacy.

We therefore support the hypothesis put forward by Soylu, Lester, and Newman (2018) whereby "In short, finger skills may be a doorway to mathematical competence in the same way that phonology is for reading" (p. 127).

References

- Marinthe, C., Fayol, M., & Barrouillet, P. (2001). Gnosies digitales et développement des performances arithmétiques. En A. Van Hout, C. Meljac, and J. Fischer (Eds.), *Troubles du Calcul et Dyscalculies chez l'Enfant* (p. 365-375). Paris: Masson.
- Noël, M. (2005). Finger gnosis: a predictor of numerical abilities in children? *Child Neuropsychol*, 11, 413-430. doi:10.1080/09297040590951550
- Sinclair, N., & Pimm, D. (2015). Mathematics using multiple senses: Developing finger gnosis with three-and four-year-olds in an era of multi-touch technologies. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 9(3), 99-109. doi:10.17206/apjrece.2015.9.3.99
- Soylu, F., Lester, F. K., & Newman, S. D. (2018). You can count on your fingers: The role of fingers in early mathematical development. *Journal of Numerical Cognition*, 4(1), 107-135. doi:0.5964/jnc.v4i1.85
- Wasner, M., Nuerk, H. C., Martignon, L., Roesch, S., & Moeller, K. (2016). Finger gnosis predicts a unique but small part of variance in initial arithmetic performance. *Journal of experimental child psychology*, 146, 1-16. doi: 10.1016/j.jecp.2016.01.006

**PONER EN TENSIÓN LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN
DEL PROFESORADO:
DE LO PLANIFICADO A LO VIVIDO EN EL AULA UNIVERSITARIA**

Susana Orozco-Martínez y Emma Quiles-Fernández

Profesoras del Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Facultad de Educación de Barcelona.

Resumen

La Formación Inicial del Profesorado está sostenida por planes docentes institucionalizados donde el saber relacional posee escasa visualización. Esto aumenta el abismo entre aquello teorizado y evaluado, y lo que emerge como pregunta sentida y vivida en la clase. De ahí la necesidad de plantearnos la FIP como un espacio de encuentro entre el saber profesional (Clandinin y Connelly, 1996) y el saber de la experiencia (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Saberes que, desde la materia que impartimos, vinculamos con transitar y poner en tensión “dos mundos curriculares”: el planificado y el vivido (Magrini, 2015). El propósito de este trabajo¹ es explorar y profundizar en los posibles modos desde los que construir un camino que facilite la creación de condiciones para que nuestras estudiantes puedan pensarse en una relación cercana y sensible en relación con el sistema educativo. Tomando la indagación narrativa como fenómeno y método (Clandinin y Connelly, 2000) nos preguntamos por los modos en los que la FIP puede poner en tensión y transitar diversas miradas y saberes.

Palabras clave: Formación inicial del profesorado; Saberes docentes; Tensión educativa; Indagación narrativa.

Abstract

Teacher Education programs are supported by institutionalized teaching plans where the relational knowledge, consequence of the experience (Montoya, 2008), is sometimes not visualize as desired. Therefore, the gap between theory and practice increases as our

¹ El presente trabajo es fruto del proyecto de investigación “Relaciones educativas y creación del currículum: entre la experiencia escolar y la formación inicial del profesorado. Indagaciones narrativas” (EDU2016-77576-P), financiado por la Agencia Estatal de Investigación (AEI) del Ministerio de Economía y Competitividad, y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

university students consider that these two aspects seemed to be lived separately. We believe it is necessary to consider TE as a space where the professional, practical, and experiential knowledge (Clandinin y Connelly, 1996; Contreras y Pérez de Lara, 2010) coexist. Knowledges that, in the university course we teach we link them with the movement of walking and travelling through two curricular worlds: the planned and the lived ones (Magrini, 2015). The purpose of this paper is to explore and to deepen understandings in how we can build a path that sets conditions where our university students can discover and explore a close and sensitive relationship in relation to the educational system (inside it and within the school). Considering narrative inquiry as a phenomenon and method (Clandinin y Connelly, 2000), we ask ourselves, as university teachers, about the ways in which TE programs might begin with some institutionalized tensions.

Keywords: Teacher education; Teaching knowledge; Educational tensions; Narrative inquiry.

Introducción

La Formación Inicial del Profesorado nos plantea un dilema que tiene que ver con los saberes pedagógicos que se ponen en juego en la formación. Saberes constituidos que se enmarcan en un plan docente al que resulta complejo retirarle la carga competencial de apropiación, utilidad y producción (Contreras y Orozco Martínez, 2016). Este planteamiento produce la incomodidad de estar ante “un sistema aparentemente ajeno a la voluntad y a las intenciones de quienes [viven el aula]” (Santos Guerra, 2006, p. 29).

Componer, acoger el curso lectivo universitario nos invita a realizar un ejercicio de pensamiento sobre qué queremos generar en el aula y de qué manera. Plantearnos nuestra práctica docente “como un proceso de indagación ... en el que [vivimos] con nuestros estudiantes una construcción conjunta de significado” (Clandinin, 1993, p. 183) nos induce a nutrir una disposición especial hacia lo inesperado. Una disposición en la que la cuestión sobre lo educativo está presente y se vivifica en las preguntas “y tú, ¿qué ves?... y tú ¿qué piensas” (Larrosa y Rechia, 2019, p. 89). Y es alrededor de estos interrogantes donde la tensión se manifiesta. Tensión que tiene que ver con la sorpresa ante un planteamiento didáctico que promueve la exploración y constitución de un saber personal desde la búsqueda de nuevos sentidos y significados. Tensión ante una propuesta formativa que no pasa exclusivamente por la transmisión de saberes constituidos, sino por “favorecer un modo de saber que se cultiva” de manera singular (Contreras y Orozco Martínez, 2016, p.16). Ese saber singular solicita la creación de un

lugar para la experiencia educativa. Un lugar en el que las historias que cada estudiante trae nos permitan pensar en lo educativo desde sí (Quiles-Fernández, 2016). Pero ¿cómo transitar, sin conflictos rupturistas, el mundo del currículo y el de la vida del aula?, ¿cómo hacer para que ambos mundos se toquen desde y con un sentido pedagógico? Preguntarnos acerca de lo que se piensa y se vive en la clase universitaria implica abrir las rendijas para hacer pensamiento del pensamiento, para repensar la experiencia. Y es esto justamente lo que moviliza los dos propósitos de nuestro estudio: a) explorar, en la FIP, las tensiones que pueden llegar a generarse entre lo institucionalizado y la vida que se vive en el aula; y b) indagar en posibles estrategias que contribuyan a crear las condiciones para que las tensiones fructifiquen.

Método

Partir de la indagación narrativa como perspectiva y práctica pedagógica requiere pensar la experiencia y la educación desde otro lugar. Se trata de interpelar la vida desde la pregunta, enfocando la mirada hacia el proceso educativo (Steeves, Huber, Caine, Huber, 2013). El aula universitaria se convierte en el espacio donde las historias de quienes la habitamos se hacen presentes y en el que las tensiones entre lo institucionalizado y lo vivido comienzan a ser repensadas.

Participantes

Este proceso lo transitamos durante seis meses junto a ochenta estudiantes de segundo de los grados de Educación Primaria e Infantil². La materia pone el foco en aspectos legislativos, estructurales y organizativos de los centros educativos.

Materiales

El proceso educativo pone en juego diversos materiales: diario de clase, ensayos, conversaciones, relatos docentes y escritura narrativa con una potencia pedagógica que permite mediar entre sus experiencias escolares, educativas y los saberes “académicos” que traen al aula. La escritura que se sugiere siempre es en primera persona, pues el método de indagación educativa guía la propuesta pedagógica. De ahí que nos preguntemos acerca de lo que pasa, lo que *nos* pasa y lo que les resuena a los otros/as en ese encuentro educativo.

² Facultad de Educación. Universidad de Barcelona.

El *diario de clase* nace como propuesta semanal, voluntario y de naturaleza comunitaria, en la que los estudiantes pueden poner en común lo propio. Es un espacio formativo, espacio simbólico de la experiencia, la palabra y la escritura del dar a pensar.

Los ensayos como un ‘conversar con’. Cada curso creamos un dossier con textos teóricos, poéticos y visuales que reflejan el temario. La lectura va acompañada de la escritura, entendida como un diálogo con los autores, como un ‘pensar con’, con un poner en relación.

Los relatos de los maestros. Fruto de nuestro trabajo investigativo escribimos relatos junto a maestros. Compartirlos en clase permite a nuestros estudiantes vincularse con la realidad escolar con otros sentidos, desde la cotidianidad del aula.

Procedimiento

Invitamos a explorar y profundizar el sentido y la pregunta educativa, desde un camino de construcción es único. No se trata de “mostrar aprendizajes” sino de “mirarse”, de un ejercicio de escucha de las inquietudes, miedos y desvelos que este recorrido les produce. A partir de allí la propuesta de indagación narrativa toma forma. Porque indagarse narrativamente implica reconocer los saberes que se han movilizado en el proceso de escritura y de ‘pensar con’. Para guiar y ofrecer un sostén a la propuesta didáctica, presentamos unos seis hilos de sentido que permiten ver qué y cómo vamos construyendo el saber en clase: partir de sí, ponernos en juego, conectarnos, atender a las tres dimensiones narrativas (temporalidad, lugar y espacio) y hacernos conscientes. Todo ello se entreteje en tres movimientos: partir de la experiencia escolar propia, de la narrativa de otra persona y de lo que la experiencia formativa les está abriendo.

En este camino cada uno va ensayando distintos estilos narrativos hasta encontrar aquel que le permita acoger lo que les pasa mientras reflexionan su experiencia (Contreras y Quiles-Fernández, 2017).

Conclusiones

Los preconceptos con los que nuestras estudiantes llegan a la universidad son un elemento de tensión cuando las propuestas didácticas no responden a una transmisión de contenidos. Nuestros diarios de campo y los trabajos de nuestras estudiantes dan cuenta de ello. Es más, señalan que esta socialización académica requiere de un trabajo docente

que ponga en crisis el modelo, para poder acoger la vida que aportan a la formación y encontrar en lo institucionalizado otros sentidos y significados. Poner en juego materiales en los que las estudiantes reconozcan formas narrativas diversas contribuye a que las historias que vivieron puedan ser contadas, reflexionadas y revividas. Y en esa exploración advierten que pueden narrarse desde registros donde cuerpo, palabra y silencios adquieren relevancia.

Recordamos preguntas de nuestras estudiantes que nos acompañan en el trabajo conjunto: ¿cómo convertimos la tensión en pensamiento?, ¿cómo la FIP—pueden responder a una construcción individual y colectiva de saberes? Poner en tensión lo educativo nos permite comprender que “el saber que nace de la experiencia se abre a nuevos sentidos y posibilidades en nuestra existencia como docentes” (Contreras, Quiles-Fernández, Paredes, 2019, p.72). ¿Qué y cómo hacemos para que se dé un encuentro entre experiencia y saber? ¿Cómo sostenemos la narratividad de nuestra vida en las clases? Plantear la materia como el tiempo y espacio en el que componer juntos un saber permite pensar la FIP como un trayecto en el que los saberes se construyen desde la vida que se vive en clase, vivificando el plan docente, poniendo en movimiento el pensamiento pedagógico, con sus contradicciones, discrepancias, dudas y hallazgos (Contreras y Orozco Martínez, 2016). Y dejar que la incomodidad se visibilice permite atender a la cuestión educativa desde un partir de sí, revisando lo vivido, tejiendo y entretejiendo tramas de sentidos.

Referencias

- Clandinin, D.J. y Connelly, F. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D.J. y Connelly, F. M. (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories. Stories of Teachers. School Stories. Stories of Schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30.
- Contreras, J. y Orozco Martínez, S. (2016). Explorando el saber pedagógico en nuestras clases. En Contreras, J. (comp.) *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado*. (pp.11-32) Barcelona: Octaedro.
- Contreras, J. y Quiles-Fernández, E. (2017). Introducción. Vivir y profundizar experiencias de enseñanza desde una perspectiva narrativa. En Contreras, J. (Coord.) *Enseñar tejiendo relaciones*. (pp.19-33). Barcelona: Morata.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

- Contreras, J., Quiles-Fernández, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes*, 0, 58-75.
- Larrosa, J. y Rechia, K. (2019). *P de Profesor*. Argentina: Noveduc.
- Magrini, J. M. (2015). Phenomenology and curriculum implementation: discerning a living curriculum through the analysis of Ted Aoki's situational praxis. *Journal of Curriculum Studies*, 47(2), 274-299.
- Quiles-Fernández, E. (2016). *Cuidar la relación: el sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Santos Guerra, M.A. (2006). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Steeves, P., Huber, J., Caine, V. y Huber, M. (2013). Narrative Inquiry as Pedagogy in Education: The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience. *Review of Research in Education* 37(1), 212. Doi: 10.3102/0091732X12458885

UN ESTUDIO SOBRE LAS PERCEPCIONES DEL ALUMNADO MEDIADOR EN CENTROS EDUCATIVOS

Laura García-Raga y Roser Grau Vidal

Universitat de València

Resumen

Las prácticas de mediación entre iguales son iniciativas cada vez más frecuentes en los centros educativos por todos sus beneficios que implican tanto en el aprendizaje de competencias sociales y de gestión de conflictos, como por su influencia en la convivencia escolar. Ahora bien, son pocas las investigaciones que evalúan las percepciones que tiene el alumnado mediador. En este contexto, surge el estudio que presentamos, el cual, enmarcado en una investigación más amplia, tiene como objetivo profundizar en las opiniones del alumnado que media conflictos. Se ha recogido información a partir de un cuestionario elaborado *ad hoc* de 91 estudiantes provenientes de dieciocho centros educativos públicos de educación secundaria, situados en diversas comunidades autónomas de España. A partir de un estudio descriptivo, se destaca que la mayoría del alumnado mediador reconoce tener cualidades apropiadas para ejercer su función y valora de forma positiva la mediación, considerándola útil para gestionar conflictos interpersonales. Consideramos necesario seguir extendiendo la cultura de la mediación en los centros educativos más allá de la mera instrumentalización que supone la solución de los posibles conflictos surgidos entre diversas personas y determinadas circunstancias.

Abstract

The practice of peer mediation at school is more and more frequent due to all the benefits it entails, not only in learning social and conflict management skills but also in living together at school. That said, there is little research on the perceptions of student mediators. In this contest, the study presented here, which is part of a wider research,

aims to examine the opinions of those students who mediate in conflicts. An ad hoc questionnaire has gathered data given by 91 students from eighteen public secondary schools located in different Spanish autonomous regions. A descriptive study highlights that most of these students acknowledge having suitable mediator skills. They also assess mediation positively and consider it to be useful to manage interpersonal conflicts. We believe it is necessary to continue extending the culture of mediation in the educational centres beyond its mere instrumentalization for the solution of potential conflicts occurred between several people and under certain circumstances.

Introducción

Los conflictos son naturales entre las personas y requerimos de estrategias para gestionarlos de una manera democrática y pacífica. Nos centramos en la mediación para afrontar conflictos mediante el diálogo y con la ayuda de una tercera persona. Las ventajas de la mediación van más allá de la resolución de los conflictos, como señalan estudios, tanto empíricos (Ibarrola-García e Iriarte, 2014; Paulero, 2011; Torrego y Galán, 2008), como teóricos (Boqué, 2003; Pulido, Martínez-Seoane y Lucas-Molina, 2013; Tucker y Maunder, 2015). La mediación impulsa la participación del alumnado, fortalece sus relaciones interpersonales, previene la violencia y favorece el desempeño de competencias sociales.

Las prácticas de mediación más exitosas son aquellas en las que el alumnado media conflictos de sus compañeros. Estas iniciativas se basan en la idea de que “los iguales son fuente de conocimiento y miembros activos de la comunidad educativa, capaces de impulsar acciones de desarrollo social y moral en sus escuelas” (Fernández García, 2008, p. 142).

No obstante, son escasos los programas que evalúan la efectividad de la mediación, tal y como señala Smith (2003), y todavía menos si hablamos de estudios que pretenden conocer cuál es la perspectiva del alumnado. Por ello surge este artículo, para analizar la mediación escolar desde la mirada del alumnado mediador.

Método

Objetivos

- Conocer la valoración que el alumnado mediador de secundaria de centros educativos ubicados en diferentes comunidades autónomas de España otorga a la mediación escolar.
- Descubrir cuál es el perfil más característico y funciones del alumnado mediador.

Participantes

Han participado 91 estudiantes de centros educativos públicos de educación secundaria, situados en diversas comunidades autónomas de España. Son 57 chicas y 34 chicos y el curso que más mediadores presenta es 2º de ESO (27), seguido de 3º y 4º de ESO con 22 y 21 alumnos respectivamente. En 1º de ESO sólo hay 9, en 1º de Bachillerato 7 y en 2º, 5.

Instrumento

Se trata de un cuestionario elaborado “ad hoc” (García-Raga y Grau, 2016). Fue sometido tanto al juicio de 10 expertos y expertas para su validación lógica, como a un estudio piloto. Se plantea una propuesta de 66 ítems tipo Likert estructurado en tres bloques, atendiendo al tipo de audiencia: cuestiones que debe contestar todo el alumnado (ítems 1 a 19); cuestiones que debe responder únicamente el alumnado que haya acudido al servicio de mediación (ítems 20 a 42) y cuestiones dirigidas al alumnado mediador (ítems 43 a 66).

Procedimiento y análisis de la información

Para el análisis de la información se ha utilizado el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 20.0, realizándose un análisis descriptivo de los datos.

Resultados

Si analizamos las respuestas de los ítems que hacen referencia al servicio de mediación del centro (del ítem 5 al 8), comprobamos que todos los participantes han recibido formación. Principalmente a través de talleres y cursos organizados en el centro al que pertenecen (66%), seguido de la asistencia a jornadas y seminarios (41%). En cuanto al número de procesos en los que han participado (ítem 43), más de la mitad han mediado una o dos veces (el 60%). Centrándonos en el origen de los conflictos (ítem 44), los más comunes son los desacuerdos (62,8%) y los rumores (60,9%).

Los resultados obtenidos en el ítem 45 -¿Cuál es el motivo principal por el que llegaste a ser mediador/a?-, una gran parte de la muestra (36,8%) lo hizo de forma voluntaria, el 20,6% contestaron que son mediadores/as porque les parecía interesante, seguido del 14,7%, quienes fueron elegidos por sus compañeros/as. Los ítems menos elegidos han sido los que aluden a que son mediadores/a porque algún/a profesor/a (11,8%) u otro/a compañero/a que ya era mediador/a (11,8%).

Respecto a los ítems que hacen referencia a la valoración de la mediación (del ítem 46 al 66), generalmente, la valoran positivamente (Tabla 1).

Tabla 1.

Valoración de la mediación por el alumnado mediador.

Ítem	Media
46. Creo que tengo las características adecuadas para ser mediador/a	3,19
47. Me gusta ser mediador/a porque soy una persona pacífica y lo paso mal cuando hay problemas	3,01
48. Me gusta ser mediador/a porque mis compañeros/as confían en mí para resolver sus conflictos	2,99
49. Me gusta ser mediador/a para colaborar con el profesorado	2,78
50. Además de ser mediador/a participo en otras actividades escolares para mejorar la convivencia en mi centro	2,69
51. Una de las ventajas de ser mediador/a es que puedo perderme horas de clase	2,35
52. Me gusta ser mediador/a porque me siento valorado/a por el	2,58

profesorado

53. Me siento más responsable desde que soy mediador/a	2,67
54. Me he sentido criticado/a por ser mediador/a	1,78
55. Mi familia ha entendido mi labor como mediador/a	2,93
56. Estoy satisfecho/a de ser mediador/a	3,23
57. Ser mediador/a me ha servido para participar de manera activa en el centro educativo	3,04
58. En los procesos de mediación he aprendido conocimientos que no se dan en las asignaturas	3,35
59. Ser mediador/a me ha ayudado a comprender el punto de vista de los demás	3,32
60. Ser mediador/a me ha ayudado a expresar mis sentimientos	2,74
61. Ser mediador/a me ha enseñado a escuchar mejor a los demás	3,18
62. Ser mediador/a me ha ayudado a comunicarme mejor con los demás	3,05
63. Gracias a ser mediador/a reflexiono en las diferentes formas en que un conflicto puede ser solucionado	3,21
64. Ser mediador/a me ha ayudado a ser más respetuoso/a con los demás	3,09
65. Después de la experiencia recomendaría a un/a amigo/a ser mediador/a	3,28
66. Ser mediador/a me sirve en otras situaciones de mi vida y no sólo en el centro educativo (con la familia, grupos de amigos...)	3,22

Discusión y Conclusiones

Conforme al primero de los objetivos planteados, conocer la valoración que el alumnado mediador de secundaria otorga a la mediación escolar, se detecta una opinión favorable. La mediación es considerada eficaz, pero también en el aprendizaje de competencias comunicativas y participativas. Las ventajas que la mediación supone en las personas mediadoras también son detectadas en otros estudios, como el de Ibarrola-García e Iriarte (2013).

El alumnado mediador participante ha recibido formación, lo cual es una condición indispensable para su funcionamiento. Queremos indicar que, si nuestro objetivo final es contribuir a una cultura de mediación que genere un mejor clima de convivencia, se debería ofrecer formación en mediación a todo el alumnado. El equipo de mediación debe ser muy capacitado, pero “si el resto de la comunidad educativa desconocen aspectos básicos de la mediación, las probabilidades de un uso limitado crecen” (Boqué, 2018, p. 78).

Según el alumnado mediador y a la hora de señalar las fuentes del conflicto, existe un predominio cuantitativo de la violencia directa. En cuanto a la vía por la cual los y las estudiantes se forman como mediadores tiene que ver con el propio interés o la proposición de algún docente o de algún estudiante mediador.

Respondiendo al segundo objetivo de conocer el perfil y funciones del alumnado mediador, es 2º de la ESO el curso en donde más estudiantes deciden ejercer esta función y que son las chicas las que más predominan.

En cuanto al número de procesos en los que han participado como mediadores, aproximadamente la mitad han mediado únicamente en una o dos ocasiones, dato que alerta, ya que los conflictos son frecuentes. Aunque a los mediadores se les prepara durante horas para poder ejercer esta función, también se les aprovecha poco.

La mediación escolar es considerada ventajosa para el alumnado, ya que facilita gestionar conflictos y aprender diferentes competencias necesarias para convivir.

Referencias

- Boqué, M. C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- Boqué, M. C. (2018). *La mediación va a la escuela*. Madrid: Narcea.
- Fernández, I. (2008). Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60 (4), 137-150.
- García-Raga, L. y Grau, R. (2016). Diseño y validación de un instrumento para evaluar el impacto de la mediación escolar. En M.C. Pérez-Fuentes, J. J, Gázquez, M. M. Molero, A. Martos, M.M, Simón, A. B. Barragán, *La Convivencia Escolar: Un acercamiento multidisciplinar: Volumen II* (93-100). Almería: ASUNIVEP

- Ibarrola-García, S. e Iriarte, C. (2013). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e instituciones. Percepciones del profesor mediador. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (1), 368-384.
- Ibarrola-García, S. e Iriarte, C. (2014). Desarrollo de las competencias emocional y sociomoral a través de la mediación escolar entre iguales en educación secundaria. *Revista Qurriculum*, 27, 9-27.
- Paulero, R. (2011). Alumnos mediadores. Construyendo la paz. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*, 1 (2), 89-104.
- Pulido, R., Martín-Seoane, G. y Lucas-Molina, B. (2013). Orígenes de los Programas de Mediación Escolar: Distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa. *Anales de Psicología*, 29 (2), 385-392.
- Smith, K. (2003). *Violence in schools. The response in Europe*. London: Routledge Falme.
- Torrego, J. C. y Galán, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, 347, 369-394.
- Tucker, E., y Maunder, R. (2015). Helping children to get along: teachers' strategies for dealing with bullying in primary schools. *Educational Studies*, 41 (4), 466-470.

PEDAGOGÍA “LA OTRA MIRADA”. LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES EN LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA EN EL CENTRO DE PERSONAS ADULTAS DE MÉRIDA (BADAJOZ)

Encarnación Garrido Montero

U.C.M. Facultad de Educación

Resumen

El artículo se sitúa en el periodo de la transición española en educación. En los años ochenta y en el Centro de Educación de Personas Adultas en la ciudad de Mérida (Extremadura). Se expone una experiencia educativa que creemos contribuyó al cambio, desde una escuela autoritaria y discriminatoria para las mujeres a otra democrática e inclusiva. Se realizó a través de la metodología “la otra mirada”. El artículo expone brevemente algunos principios, objetivos, técnicas utilizadas, recogidos en publicaciones y en el fondo documental del archivo personal. La evaluación de esta experiencia y metodología trata de demostrar si puede considerarse “innovadora” y si resulta relevante para la comunidad científica del siglo XXI. Esta evaluación a través de la metodología cualitativa incluye “entrevistas semiestructuradas” a mujeres participantes en la experiencia con diferentes perfiles. Las conclusiones se encuentran aún sin finalizar porque este artículo pertenece al conjunto de la tesis en la que aún estoy trabajando: “La importancia de los textos inclusivos en la Educación de Personas Adultas en el Centro de Mérida”. La comunicación contiene anexos de documentos gráficos.

Abstract

The Article highlights the Spanish education at the transition period in the 80's and it is focused in the Adult Education centre from Mérida (Extremadura's province). It exposes the educative experience that we believe, it contributed in terms of

development, from an authoritarian education and discriminative for Women, to a democratic and inclusive education. This was achieved thanks to the methodology “La Otra Mirada” (The other glance). This piece reveals briefly some of the principles, objectives, used techniques collected in publications and finally in the deep documentation from the personal archive. The evaluation of this experience and methodology tries to show, if we can consider “innovative” approach and if it is found relevant to the science community in XXI century. Additionally, this evaluation contains a qualitative methodology that includes “entrevistas semiestructuradas” (“semi structured interviews”) from women who participated in this experience with different profiles. The conclusion of this study is not finished yet, since this article belongs to my thesis that is still in progress and is called: “La importancia de los textos inclusivos en la Educación de las Personas Adultas en el Centro de Mérida”. (The importance of inclusive texts in the Adult Education in the Mérida’s Centre). The report holds annexes of Graphics documents

Introducción

Este trabajo de investigación histórico-educativo pertenece a la tesis, aún sin finalizar, “La importancia de los textos inclusivos en la metodología de la Educación de personas adultas en el Centro de Mérida (Extremadura) en la transición española”. Textos, en su mayoría, recogidos en el “Método para la Alfabetización de Mujeres Adultas -la otra mirada-”¹ (Garrido, 1996 y 2000).

Uno de los motivos que nos llevó a elegir el tema del artículo, se debe a la importancia que representó la educación de las mujeres en este centro, así como el trabajo pedagógico desarrollado para el cambio hacia una educación democrática. El proyecto fue presentado por primera vez en las jornadas organizadas por la Federación Española de Municipios y Provincias en Badajoz, en la comunicación “Educación Femenina en Educación Permanente de Adultos” (Comisión de la Mujer-FEMP, 1989).

¹ Esta metodología publicada en 1996 recoge el trabajo a través de textos para la alfabetización de mujeres analfabetas absolutas y funcionales, consta de 6 cuadernos de trabajo y una guía para la monitora. El número 6 también en internet. www.nodo50.org/laotramirada

Otro de los motivos relevantes, fue el incremento producido desde 1984 en la matrícula de grupos de mujeres de 35 años en adelante, que nos lleva a pensar que pudo deberse a esta forma pedagógica. Este estudio se presentó en el Primer Encuentro sobre Mujer y Educación, comunicación: “La participación de la mujer en el Centro de Educación Permanente de Adultos de Mérida” (Consejería de Educación Y Juventud 1998) (figura 1 y 2)

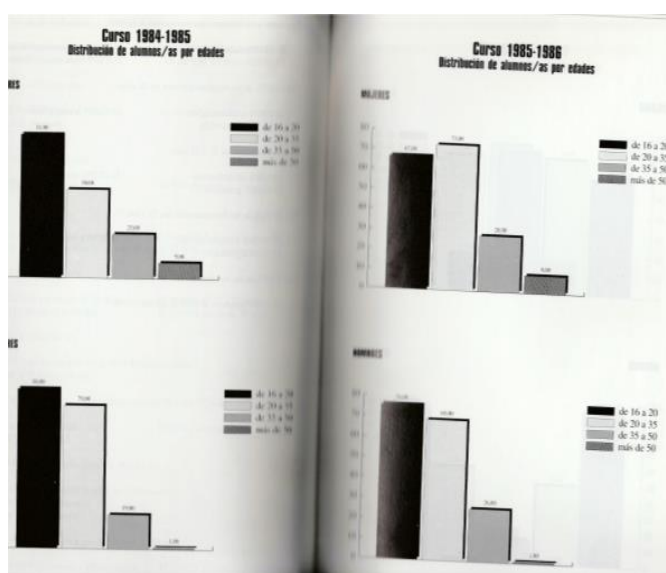


Figura 1. Gráficas. Primer Encuentro de Mujer y Educación en Extremadura. 1998. Estudio participación mujeres 1984-1986, por edades y nivel de conocimientos.

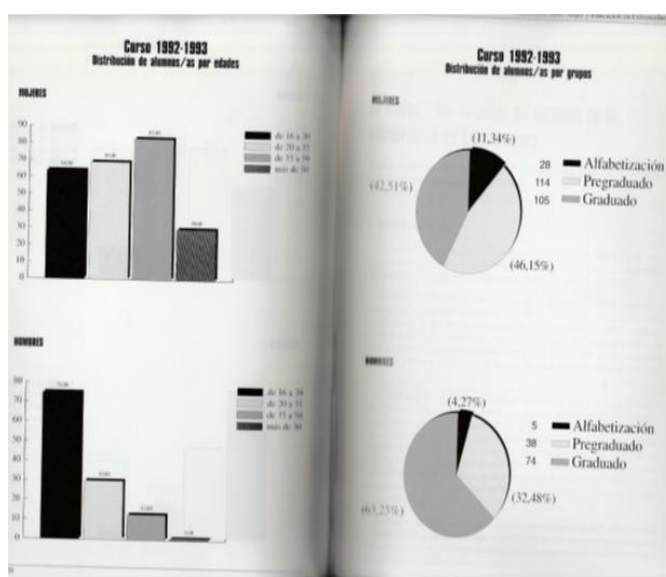


Figura 2. Gráficas 1992- 1993 Estudio incremento participación de mujeres en relación con hombres, por edades y nivel de conocimiento. Elaboración propia.

Por estas razones, señalamos como objetivo, traer al presente aquella experiencia educativa del pasado e investigarla con la finalidad de dar respuesta a dos preguntas: ¿Fue innovadora aquella experiencia pedagógica? ¿Si es así, qué podría aportar a la comunidad científica del siglo XXI?, cuestiones que nos llevaron a formular la siguiente hipótesis: “Aquella experiencia educativa iniciada en el Centro de Educación de Personas Adultas a través de la Pedagogía “la otra mirada” para el desarrollo y aprendizaje democrático, contribuyó positivamente en la educación y evolución de las mujeres emeritenses en el periodo 1984-2001”,

Esta comunicación presentada en el congreso de Granada planteó las innovaciones realizadas tanto a nivel organizativo del Centro de nueva creación, como el proyecto específico de educación de mujeres. Además de la comunicación oral se expuso póster sobre documentos gráficos del archivo documental personal (Figura 3).



Figura 3. Póster presentado en Congreso Granada 24-26. 2019. Documentos gráficos.

Algunos contenidos de esta forma pedagógica en la transición recuperaron idearios educativos del tiempo anterior al franquismo: La escuela nueva de Giner de los Ríos, la Escuela moderna de Ferrer y Guardia, las misiones pedagógicas y el trabajo de maestras e inspectoras en la república (Rabazas, 2014) así como de pedagogos innovadores como María Montessori, Celestine Freinet, Makarenko, León Tolstoy, la escuela de Barbiana, Tonucci y la educación liberadora y alfabetizadora de Paolo Freire, La normativa española aún estaba bajo la ley de 1970.

El trabajo inicial se centró en: Proyectos y diseños curriculares creados para ese contexto sociocultural: Proyecto inicial “Grupo Amas de Casa, 1984” Proyecto de Biblioteca, Grupos de Alfabetización y Jóvenes del fracaso escolar. Organización Centro con dirección colegiada, Consejos de dirección con representantes del alumnado y el ayuntamiento. (Figuras 4,5, 6,7 y 8).

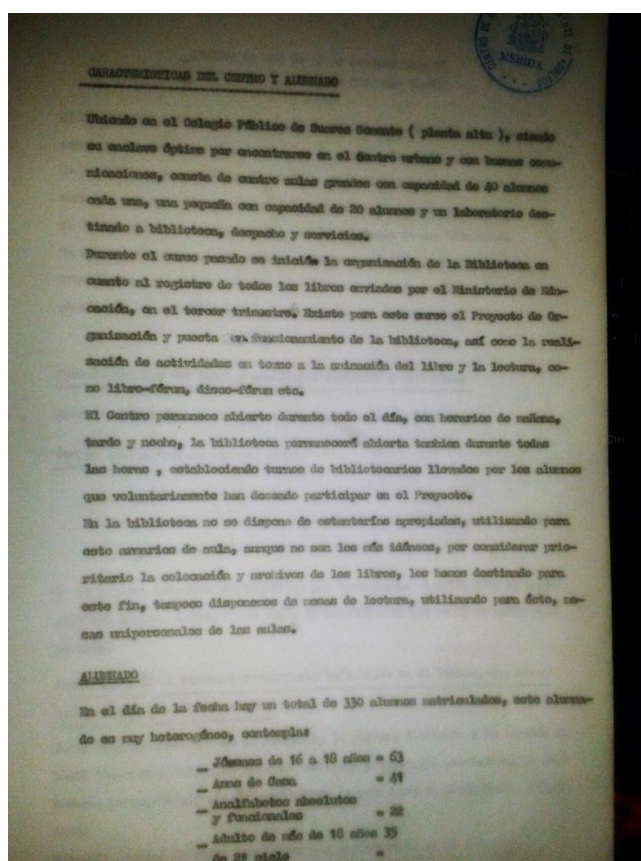
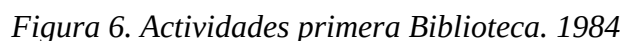


Figura 4. Proyecto inicial de organización. Apartado. Características Alumnado.



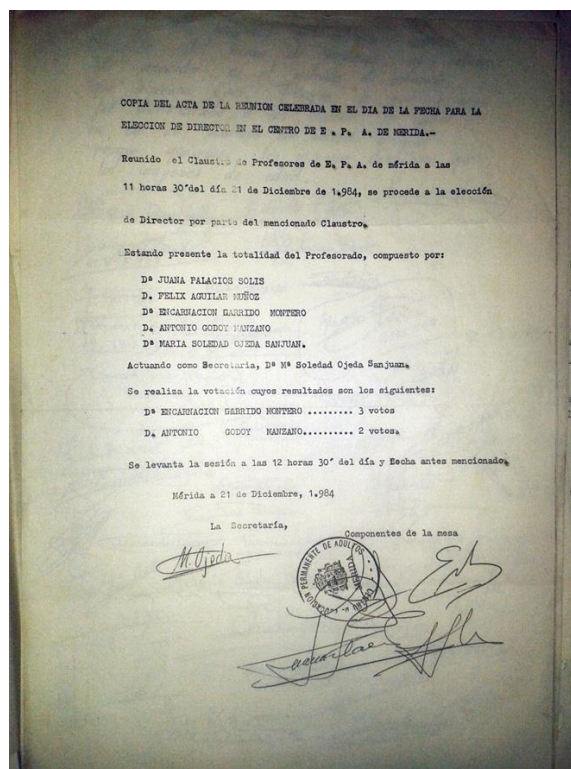


Figura 7. Elección de director/a por el claustro de profesores. 1984.

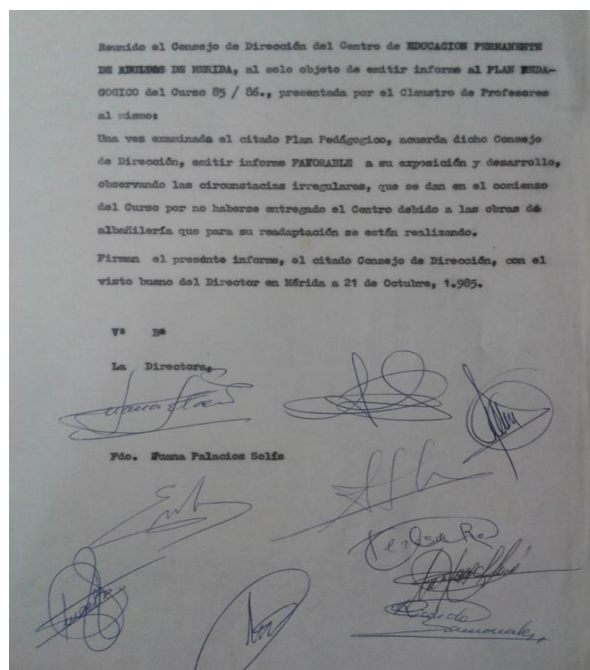


Figura 8. Acta aprobación Plan pedagógico curso 85/86. Firmado por Consejo de Dirección (alumnado: turnos de mañana tarde, noche, jóvenes, mayores y mujeres).

También se utilizó un procedimiento para las campañas de captación de las mujeres, a través de medios de comunicación: radio, folletos, tiendas de barrios, que les resultó motivador. Realizamos encuestas para elaborar propuestas curriculares desde diferentes niveles de conocimiento². Cambiamos el rol de profesor por el de facilitador de aprendizaje (Rogers, 1982).

Utilizamos técnicas sobre aprendizaje participativo: asambleas, mesas redondas, jornadas. (Figura 9).

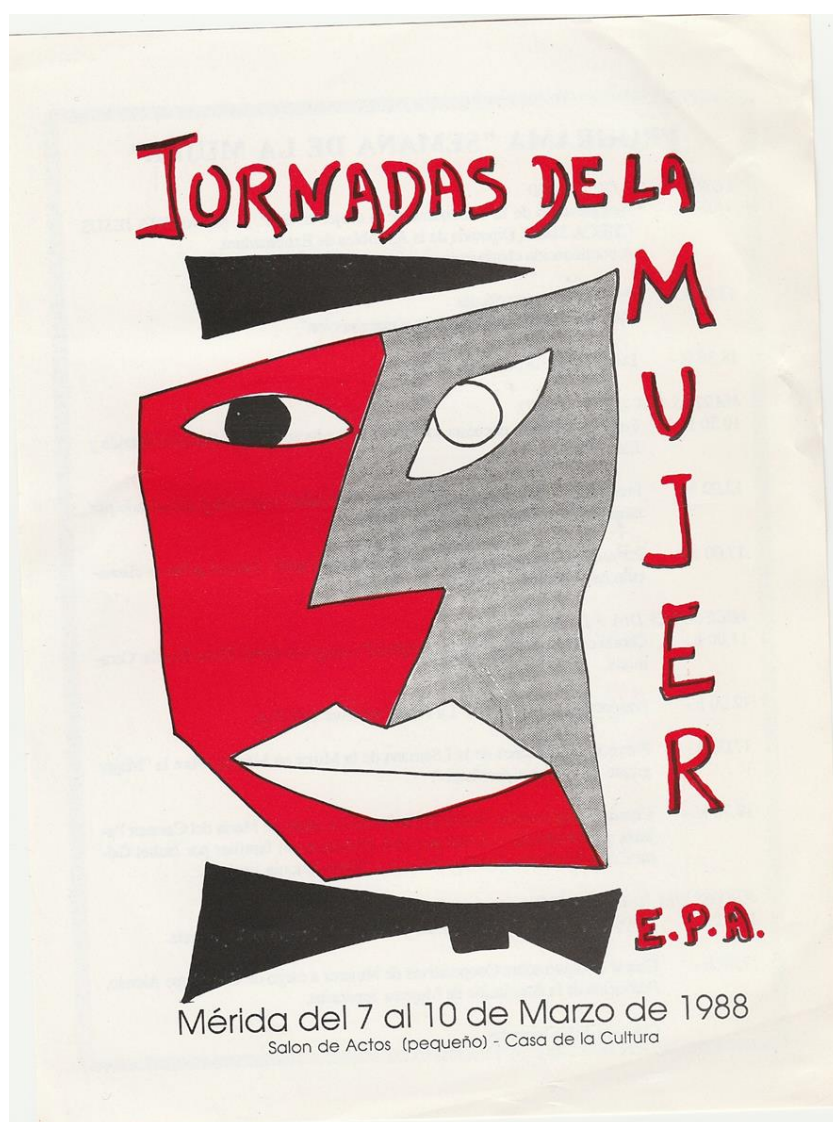


Figura 9. Primeras jornadas de la mujer en E.P.A, organizada como trabajo de clase.

² Aún no se había redactado el Libro Blanco de Adultos ni tampoco la L.O.G.S.E. de ahí que el cambio pedagógico vino desde abajo, desde iniciativas individuales que participábamos en los grupos de movimientos cooperativos de escuelas populares, de renovación pedagógica, escuelas de verano, sindicatos de enseñanza. La finalidad elaborar los proyectos más ajustados entre demandas, necesidades y respuestas educativas democráticas y evolutivas.

Generamos sistema de autoevaluaciones, evaluaciones por trabajos de investigación en grupos y de forma individual. Desarrollamos la escritura colectiva en temas que comenzaban a debatirse por primera vez en la democracia: aborto, divorcio, participación en partidos y asociaciones, incorporación al empleo, educación no formal.

Desarrollamos el currículo a través de fichas, guiones, esquemas, encuestas para el autoaprendizaje individual y colectivo (Figuras 10 y 11).

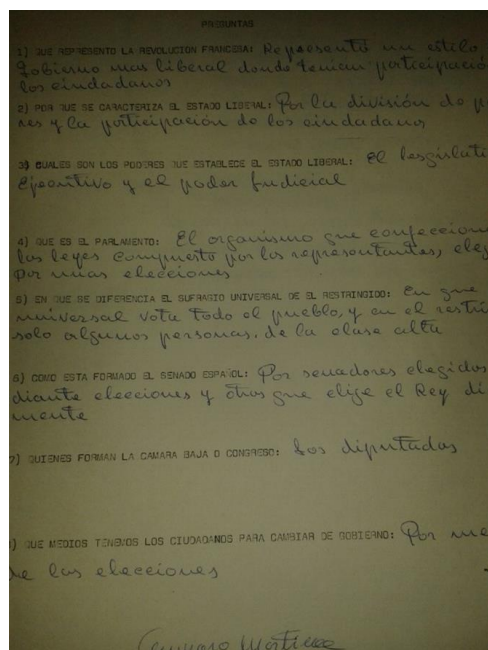


Figura 10. Documentos didácticos. 1984.

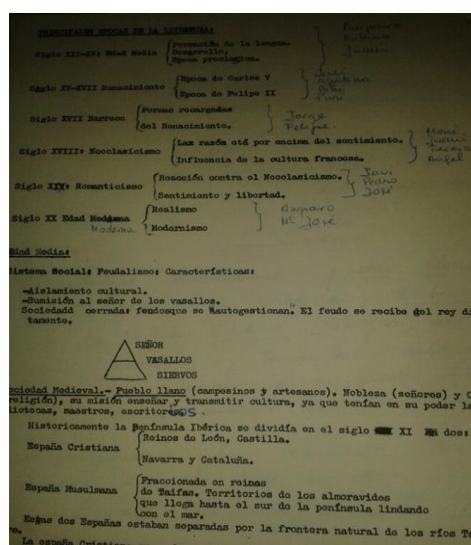


Figura 11. Documentos didácticos. Trabajos en grupos para estudiar la historia. Realizado en la primera multicopista del Centro. 1985.

De ahí, que hayamos considerado interesante dar visibilidad en este ahora, este trabajo pedagógico y esta historia de mujeres que creyeron en la educación democrática y tuvieron un compromiso en el pasado (Figura 12).



Figura 12. Negociando el espacio de las aulas de E.P.A. Centro nuevo. 1987

Y que en la historia actual no aparece, quizás las razones tengamos que buscarlas como refiere Ballarín (2001) en que las definiciones del mundo en general, han sido monopolio masculino.

En cuanto a los contenidos relacionados con la segunda pregunta de investigación sobre la relevancia y grado de relación entre la comunidad científica del siglo XXI y la pedagogía “la otra mirada” se expuso de forma breve algunas semejanzas con teorías actuales.

Metodología

Cualitativa, estudio descriptivo, estudio de caso, investigación biográfica-narrativa, histórico-educativa.

Cuantitativa, en cuanto que incorporamos estudios realizados con anterioridad sobre participación de mujeres (Figura 9).

El procedimiento de evaluación de esta investigación se está realizando a través del fondo documental de archivo y las entrevistas semiestructuradas a personas de diferentes perfiles que participaron en la experiencia: alumnas, profesorado, cargos públicos. La metodología utilizada a través de los recuerdos, planteando preguntas abiertas. Esta parte de la evaluación ofrece dificultad por la distancia espacio temporal con la experiencia educativa a evaluar.

Resultados

Se ha realizado la búsqueda en los fondos documentales del archivo personal e inventariado aproximadamente 300 documentos, categorizado y catalogado para que sean soporte descriptivo y evaluador. También revisamos la biblioteca personal de aquella época: setecientos libros, revistas, prensa y material iconográfico y audiovisual.

Se ha hecho la revisión bibliográfica de autores relevantes en la comunidad científica.

Se han seleccionado los textos del lenguaje inclusivo utilizados en las dos décadas en la educación de las mujeres (algunos publicados y otros no).

Se han realizado las entrevistas a personas de diferentes perfiles

Conclusiones

En la actualidad, nos encontramos en el análisis descriptivo de las fuentes (documentos, textos inclusivos, entrevistas a mujeres) desde diferentes criterios pedagógicos, sociopolíticos y didácticos para demostrar la incidencia que tuvo esta experiencia educativa en el cambio producido en la arquitectura espacio temporal y cognitiva (desde aquella estructura piramidal franquista hasta otra forma horizontal y democrática), los aciertos, los errores y las resistencias que tuvimos que vencer para desarrollar el proyecto.

Nos encontramos también en fase de análisis relacional con autores en educación inclusiva: Rodríguez y Torrego (2013); “Pedagogía positiva” basada en la Teoría

ecológica de Bronfenbrenner (1979); Pedagogía experimental, teórico-práctica y especulativa, Trilla (2003, 2005), entre otros/as.

Referencias

- Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos-XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University.
- Consejería de Educación y Juventud. (1998). *I Encuentro sobre Mujer y Educación en Extremadura. Hacia la igualdad de oportunidades*. Mérida: Junta de Extremadura. Dirección General de Promoción Educativa.
- Rabazas, T. (coord.). (2014). *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez, H. (coord.) y Torrego, L. (coord.) (2013). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia transformando la escuela*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Rogers, C. (1982). *Libertad y Creatividad en la Educación*. Barcelona: Paidós.
- Trilla, J. (2003). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Trilla, J. (2005). Hacer Pedagogía hoy. En Ruiz Berrio y G. Vázquez Gómez (Eds.) *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI* (pp.287-309). Madrid: Universidad Complutense.

PERFIL DE QUEIXAS DA CLIENTELA DE UM SERVIÇO PÚBLICO DE SAÚDE MENTAL, EM UMA UNIVERSIDADE BRASILEIRA¹

Walter José Martins Migliorini* y Helena Rinaldi Rosa**

**Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Brasil*

***Universidade de São Paulo (USP) – Brasil*

Resumo

Estudo descritivo e documental, sem teste de hipóteses, cujo objetivo é estabelecer o perfil demográfico e as especificidades das queixas da clientela de um serviço público de Saúde Mental, em uma universidade brasileira. A preocupação de um pesquisador é o desenvolvimento de métodos apropriados para um retrato objetivo dos grupos de pacientes que utilizam os serviços de Saúde Mental. Nesse contexto, a escolha da psicoterapia é um corte específico, uma vez que se espera que a clínica seja um entre outros serviços oferecidos à comunidade pelos Serviços Escolares. O material de pesquisa são os prontuários abertos durante o ano de 2018, pelo Serviço Unificado de Recepção de Pacientes, sejam eles novos ou aqueles previamente tratados e buscando novo apoio psicológico. Os dados são classificados em planilhas, de acordo com (1) idade, conforme definido pela Organização Mundial da Saúde; (2) sexo e (3) queixa verbalizada pelo paciente. Resultados parciais serão mostrados indicando a frequência das categorias selecionadas para a investigação. Conclui-se pela importância desse tipo de pesquisa para orientar a prática nesses serviços.

Palavras-chave: Saúde Mental, psicoterapia, treinamento em psicoterapia

Resumen

Estudio descriptivo y documental, sin prueba de hipótesis, cuyo objetivo es establecer el perfil demográfico y las especificidades de las quejas de la clientela de un servicio público de Salud Mental, en una universidad brasileña. Una preocupación del investigador es el desarrollo de métodos adecuados a un retrato objetivo de los grupos de pacientes que utilizan los servicios de Salud Mental. En este contexto, la elección de

¹ **Apoio:** Processo nº 2018/09517-0, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

la psicoterapia es un recorte específico, dado que se espera que la clínica sea uno entre otros servicios ofrecidos a la comunidad, por los Servicios-Escuela. El material de investigación son los prontuarios abiertos durante el año de 2018, por el Servicio Unificado de Recepción de Pacientes, sean éstos de nuevos pacientes o de aquellos ya atendidos anteriormente y que busquen por nuevo acompañamiento psicológico. Los datos se ordenan en hojas de cálculo, de acuerdo con (1) la edad, según lo definido por la Organización Mundial de la Salud; (2) sexo y (3) queja verbalizada por el paciente. Se mostrarán resultados parciales indicando la frecuencia de las categorías seleccionadas para la investigación. Se concluye por la importancia de este tipo de levantamiento para orientar la práctica en esos servicios.

Palabras clave: Salud Mental, psicoterapia, entrenamiento de psicoterapia

Abstract

Descriptive and documentary study, without hypothesis test, whose objective is to establish the general demographic and the specificities of the clientele's complaints of a public service of Mental Health, in a Brazilian university. The research material will be the medical records opened during the year 2018, by the Unified Patient Reception Service, whether these are new patients or those who have previously attended and are seeking new psychological follow-up. The data will be sorted in spreadsheets according to (1) age range, as defined by the World Health Organization; (2) sex and (3) complaint verbalized by the patient. Chooling. Partial results will be presented indicating the frequency of the categories selected for the research. It is concluded by the importance of this type of survey to guide the practice in these services.

Keywords: *Mental Health, psychoterapy, psychotherapy training*

Introdução

Nas universidades brasileiras, os cursos de psicologia contam com um Serviço-Escuela destinado a estágios curriculares profissionalizantes, onde os alunos realizam seus primeiros atendimentos psicoterápicos. Historicamente, os serviços clínicos em cursos de psicologia foram instituídos como obrigatórios em 1962, pela Lei Federal nº

4119, que regulamenta a profissão de psicólogo. A presente investigação nasceu do esforço de integrar as seguintes atividades realizadas no Serviço-Escola de uma universidade pública brasileira: (1) supervisão semanal das entrevistas iniciais realizadas por estagiários; (2) registro de informações e organização de prontuários e (3) pesquisa e produção de conhecimento sobre serviços públicos de saúde mental. Uma questão fundamental é: Como fazer pesquisa, ao mesmo tempo em que se atende a população? Sabe-se que a atividade clínica é baseada no tripé tratamento, investigação e teorização. Entretanto, na formação do aluno de graduação em psicologia, esses três elementos ocorrem em momentos distintos e nem sempre integrados.

Nessa perspectiva, os estudos sobre o perfil da clientela têm sido cada vez mais necessários, a fim de viabilizar a elaboração de estratégias para oferecimento de serviços mais relevantes, adequados e eficazes. Na literatura, estudos dessa natureza têm por finalidade melhorar a recepção dos pacientes, diminuir as filas de espera e agilizar o atendimento efetivo da população que busca por atendimento psicológico (Campezatto & Nunes, 2007; Schoen-Ferreira, Silva, Farias, & Silhares, 2002; Jacomo et al., 2009; Justen et al., 2010; Lohr & Silhares, 2006; Maravieski & Serralta, 2011; Merg, 2008; Perfeito & Melo, 2004; Romaro & Capitão, 2003). Alguns aspectos cruciais – quando se trata do recorte específico da psicoterapia – dizem respeito à precisão e à relevância da investigação das queixas psicológicas na caracterização da clientela que procura por atendimento psicológico.

Método

O objetivo principal é estabelecer o perfil demográfico e das queixas apresentadas pela clientela do Serviço-Escola, por meio de um estudo descritivo e documental, sem teste de hipóteses. Para essa tarefa, foram selecionados prontuários abertos no ano de 2018 (legíveis e adequadamente preenchidos), contendo dados de entrevistas iniciais realizadas por estagiários do 4º e 5º anos do curso de graduação em psicologia. Esses dados foram organizados em planilhas e agrupados por (1) faixa etária, conforme estabelece a Organização Mundial de Saúde; (2) sexo e (3) queixa verbalizada pelo paciente.

Uma dificuldade relatada pelos pesquisadores é a falta de uniformidade no tratamento dos dados e na classificação das queixas apresentadas pelos pacientes,

extraídas dos prontuários, cujas anotações nem sempre são claras e precisas. Por exemplo, quando geram a seguinte dúvida: a informação encontrada é baseada na fala do paciente ou numa espécie de síntese diagnóstica redigida pelo estagiário? Frente à diversidade de sistemas de classificação de queixas encontrados na literatura a orientação aos estagiários foi a de que anotassem apenas a queixa verbalizada pelo(a) interessado(a), durante a entrevista inicial. Em uma primeira etapa, utilizou-se a classificação desse material com base no sistema criado por Simon (2010), para a pesquisa em psicoterapia de orientação psicanalítica. Entretanto, esse método não se mostrou satisfatório, em razão da natureza descritiva e coloquial das queixas registradas. No trabalho de Simon (2010), as categorias são oriundas do processo psicoterápico e, no caso aqui apresentado, elas foram coligidas durante as entrevistas iniciais e baseadas nas verbalizações da própria clientela. Sendo assim, para efeito de classificação, procurou-se extrair do registro dos prontuários sempre uma queixa prevalente ou central e agrupá-la em categorias por similaridade e frequência.

Resultados

Em 2018, foram abertos 280 prontuários e desse total, foram excluídos 11 por problemas de preenchimento. Observou-se que, em sua maioria, a população é composta por adultos, das faixas etárias de 18 a 19 anos (6% da população atendida) e 20 a 49 anos (56%), sendo mais da metade destes últimos pertencente à faixa dos 20 aos 29 anos de idade. Ou seja, houve um predomínio de 75% de adultos jovens e de adultos, entre a população atendida. O número de mulheres também foi predominante, correspondendo a aproximadamente 67% dos casos. Na Figura 1, é apresentada a categorização das queixas verbalizadas durante as entrevistas iniciais e registradas, em prontuários abertos no Serviço-Escola, no ano de 2018.

Discussão

A prevalência de mulheres corrobora estudos anteriores (Porto, Valente, & Rosa, 2014). Em contrapartida, crianças e adolescentes totalizam apenas 21% da população atendida – o que vem em discordância dos dados da literatura que coloca a população infantil e adolescente como os pacientes mais frequentes nos serviços de psicologia. A que se deve essa procura por psicoterapia, sobretudo por adultos jovens? O sofrimento

que mobilizou a busca por ajuda mostra-se difuso e relacionado a ansiedade, depressão ou oriundo de dificuldades relacionais familiares e laborais. Na situação de entrevista inicial, tais queixas são reveladoras da autoconsciência e da capacidade de verbalização do entrevistado acerca de suas dificuldades. Entretanto, não refletem aquilo que a experiência subsequente de atendimento e supervisão clínica revelam, ou seja, o aumento dos casos de suicídio entre jovens, de autolesões, solidão e transtornos narcísicos da personalidade.

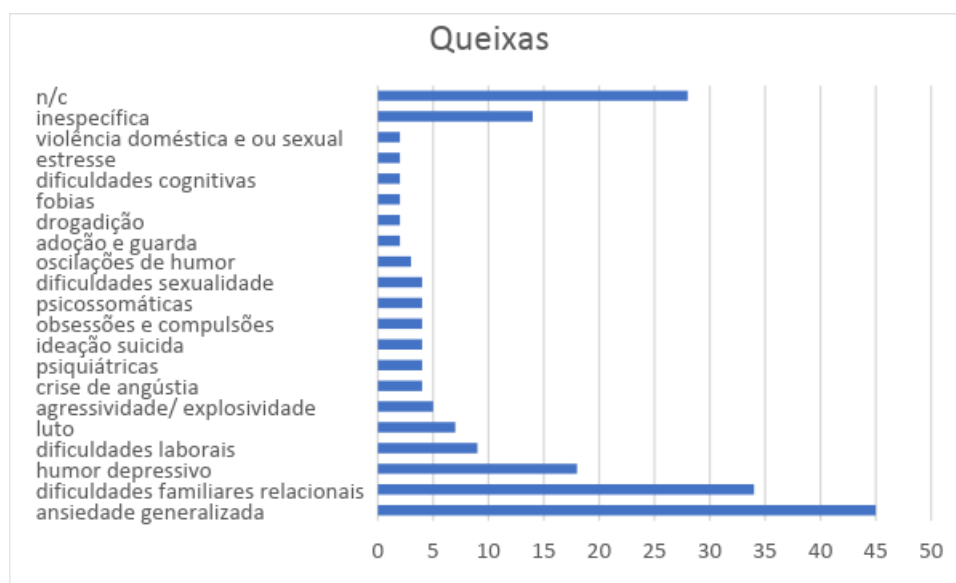


Figura 1. Distribuição das categorias de queixas registradas em prontuários, referentes a 2018.

Estudos realizados em anos anteriores com a população do mesmo Serviço-Escola indicam que queixas semelhantes são as mais frequentes, a saber, ansiedade/insegurança, depressão e dificuldades nas relações familiares. Tais dados levam a crer que a categorização das queixas, embora represente o colorido das angústias, não discrimina suficientemente a natureza, a intensidade e as migrações dos sintomas.

Nessa direção, um fator que interfere negativamente – também observado por Porto et al. (2014) – é o preenchimento inadequado ou insuficiente dos prontuários pelos estudantes. Foram encontrados em torno de 30 prontuários, nos quais não constavam as queixas. Por exemplo, não há garantia de que – em todos os casos – o

registro por escrito seja da queixa verbalizada ou de uma interpretação a respeito do relato do entrevistado. Em outra direção, palavras de uso corrente como depressão, são inespecíficas e de uso generalizado para a descrição de diferentes tipos de sintomas. Outra limitação é que o que o presente estudo, assim como trabalhos anteriores e de outros autores, focaliza uma única queixa, não quantificando casos de múltiplos sintomas.

Formas mais adequadas e objetivas de registro deveriam ser adotadas para que o estudo descritivo das queixas fosse mais efetivo. O modelo de Simon (2010) sugere a importância de vincular a queixa inicial com uma espécie de desenvolvimento da queixa, obtido durante o processo psicoterápico. Trata-se de um desafio para o desenvolvimento de tal metodologia, sendo necessário refletir se os dados obtidos justificam tais esforços metodológicos.

A alternativa de estabelecer categorias de queixas a priori – na forma de múltipla escolha – a serem preenchidas pelo estudante nas entrevistas iniciais (Cavalheiro et al., 2012) pode tornar mais precisa a descrição da queixa, desde que essas categorias possam ser atualizadas também pelo detalhamento das queixas por intermédio das supervisões clínicas. Resta saber se essa alternativa não inverte a fórmula, de modo que o processo clínico dê a tônica. Há também o risco de que as próprias categorias se tornem uma espécie de leito de Procusto e interfiram na investigação clínica, durante as entrevistas.

Conclusões

Embora os estudos sobre o perfil da clientela sejam necessários para viabilizar a elaboração de estratégias necessárias ao oferecimento de serviços mais relevantes, adequados e eficazes, observa-se que: (1) A categorização de queixas ainda é um desafio nos estudos sobre o perfil da clientela de Serviços-Escola; (2) A adoção de categorias de queixas extrínsecas à população estudada não se mostrou satisfatória, no presente caso; (3) a orientação dos estudantes sobre a importância do registro documental continua sendo o elemento decisivo para pesquisas sobre o perfil demográfico ou psicológico da população.

Referências

- Campezatto, P. V. M., & Nunes, M. L. T. (2007). Atendimento em Clínicas-Escola de Psicologia da região metropolitana de Porto Alegre. *Estudos de Psicologia*, 24(3), 363-374. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2007000300008>
- Cavalheiro, N. C., Garcia, B. G., Iwata, H., Júnior, J. P., Rosa, H. R., Valente, M. L. L. C., & Migliorini, W. J. M. (2012). Triagem interventiva: a caracterização de uma demanda. *Revista da SBPH*, 15(2), 3-16. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-08582012000200002&lng=pt&tlng=pt.
- Jacomio, A. C. S., Silva, A. D. L., Bertho, F. C. A., Medeiros, R. F., Bottari, R. S., & Pires, M. L. N. (2009). Para o que adultos procuram ajuda? Uma caracterização preliminar da clientela atendida na clínica-escola de Psicologia da UNESP, campus de Assis. In *Anais: XVII Encontro de Serviços e Clínicas-Escola de Psicologia do Estado de São Paulo*. Marília, SP, Brasil: FUNDEPE. CDROM.
- Justen, A., Paltanin, E. S., Maroneze, G. S., Vissovat, M. M., Dal Prá, J., & Feltrin, J. (2010). Identificação da população atendida no centro de psicologia aplicada da Universidade Paranaense. *Arquivos de Ciência da Saúde UNIPAR*, 14(3), 197-209. <https://doi.org/10.25110/arqsaude.v14i3.2010.3661>
- Lohr, S. S., & Silveiras, E. F. M. (2006). Clínica-escola: Integração da formação acadêmica com as necessidades da comunidade. In E. F. M. Silveiras (Org.), *Atendimento psicológico em Clínicas-escola*. (pp. 11-22). Campinas, SP: Alínea.
- Maravieski, S., & Serralta, F.B. (2011). Características clínicas e sociodemográficas da clientela atendida em uma clínica-escola de Psicologia. *Temas em Psicologia*, 19(2), 481-490. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v19n2/v19n2a11.pdf>
- Merg, G. M. M. (2008). *Características da clientela infantil em clínicas-escola*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia, PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil. Disponível em <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/4972/1/000411813-Texto%2bCompleto-0.pdf>

- Perfeito, H. C. C. S., & Melo, S. A. (2004). Evolução dos processos de triagem psicológica em uma clínica-escola. *Estudos de Psicologia*, 21(1), 363-374. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2004000100003>.
- Porto, M. A., Valente, M. L. L. C., & Rosa, H. R. (2014). A construção do perfil da clientela numa clínica-escola. *Boletim de Psicologia*, 64(141), 159-172. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432014000200005&lng=en&tlng=pt.
- Romaro, R. A., & Capitão, C. G. (2003). Caracterização da clientela da clínica-escola de psicologia da Universidade São Francisco. *Psicologia: Teoria e Prática*, 5(1), 111-121. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872003000100009&lng=pt&tlng=pt
- Schoen-Ferreira, T. H., Silva, D. A., Farias, M. A., & Silves, E. F. M. (2002). Perfil e principais queixas dos clientes encaminhados ao Centro de Atendimento e Apoio Psicológico ao Adolescente (CAAA) – UNIFESP/EPM. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 73-82. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/37704928.pdf>
- Simon, R. (2010). Formulários para pesquisa em psicoterapia psicanalítica. In R. Simon, *Psicoterapia psicanalítica: concepção original - Teoria, técnica, pesquisa, ilustrações clínicas* (pp. 269-292). São Paulo: Casa do Psicólogo.

ESTUDIO DE LAS FUENTES RELEVANTES EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOBRE OCIO DIGITAL

Estefanía de los Dolores Gil García*, Pedro Francisco Alemán Ramos**

**Universidad de La Laguna; **Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

Resumen

El ocio es un ámbito de investigación multidisciplinar donde la educación ha sido variable determinante en su estudio, pero también el ocio se ha utilizado como objeto de análisis en el aprendizaje. La tecnología digital ha supuesto un cambio en los enfoques de análisis sobre el ocio, de ahí la necesidad de conocer cuáles son los referentes teóricos sobre el ocio digital desde el ámbito educativo. Se utilizó el análisis de la espectroscopia de los años de referencia de las publicaciones (RPYS) de 560 artículos publicados en la Web of Science sobre ocio digital y educación. Se diferencian tres fases en las fuentes teóricas de los estudios: centradas en el carácter cognitivo; en el carácter simbólico de las relaciones sociales y la motivación; y en los usuarios digitales y su relación dual entre salud y actividad física. Se presenta el marco teórico de referencia para la investigación sobre ocio digital desde la perspectiva educativa, marcado por un carácter psicológico y médico, donde se considera la necesidad de profundizar en la perspectiva educativa, del aprendizaje y la pedagogía.

Palabras clave: Ocio digital, RPYS, Educación, Sociología de la Educación, Psicología.

Abstract

Leisure is a field of multidisciplinary research where education has been a determining variable in its study, but also leisure has been used as an object of analysis in learning. Digital technology has brought about a change in the analysis approaches to leisure, hence the need to know what are the theoretical references on digital leisure from the educational field. We used the analysis of the spectroscopy of the reference years of publications (RPYS) of 560 articles published in the Web of Science on digital leisure and education. Three phases are differentiated in the theoretical sources of the studies: centered on the cognitive character; in the symbolic character of social relationships and

motivation; and in digital users and their dual relationship between health and physical activity. The theoretical framework of reference for research on digital leisure from an educational perspective is presented, marked by a psychological and medical character, which considers the need to deepen the educational, learning and pedagogy perspective.

Keywords: Digital leisure, RPYS, Education, Sociology of Education, Psychology.

Introducción

El ocio es un ámbito de investigación multidisciplinar (Crandall y Lewko, 1976; Theuns, 1989). En concreto, la educación ha tenido un triple papel en las investigaciones sobre ocio. Primero, la educación ha constituido una variable determinante para comprender y analizar la función del ocio (Foubert-Samier et al., 2012; He y Baker, 2005); segundo, la investigación educativa ha incluido el ocio desde diferentes enfoques como el de la autonomía (Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse y Biddle, 2003), el de género (Flintoff y Scraton, 2001), o el aprendizaje para el uso saludable del tiempo libre (Caldwell, Baldwin y Walls, 2004); y tercero, el ocio se ha presentado como un recurso educativo en los procesos de aprendizaje, ya sean formales, informales o no formales (Rubio, 2012).

No obstante, el desarrollo de la tecnología digital ha transformado todos los ámbitos de la vida. Esto supone la aparición del ocio digital como evolución del ocio tradicional (Bryce, 2001; Juniu, 2009) con unas características propias en las sociedades contemporáneas. Este hecho obliga a las diferentes disciplinas a incluir la tecnología digital como factor de cambio en las experiencias actuales del ocio. Desde la educación, este hecho constituye un elemento fundamental para analizar las condiciones actuales del ocio digital.

Ante el interés de la educación por el ocio y a tenor de los cambios surgidos por la inclusión de la tecnología digital, el presente trabajo pretende definir, desde una perspectiva histórica, cuáles son las fuentes teóricas principales que sustentan la investigación educativa sobre el ocio digital.

Método

Materiales

Se incluyeron las referencias citadas de 560 artículos publicados entre los años 1990 y 2018 (figura 1) en la Colección Principal de la Web of Science (WoS), cuyo tema (título, resumen o palabras clave) incluía los conceptos relacionados con el ocio, tiempo libre y tecnología digital.



Figura 1. Evolución del número de publicaciones por año (1990-2018)

El 80.18% de los artículos están en inglés (n=449), destacan las contribuciones de Ilse De Bourdeaudhuij (n=8) y Corneel Vandelanotte (n=9), así como las revistas Computers y Education (n=13) y BMC Public Health (n=10).

Procedimiento

Primero se realizó la búsqueda de artículos hasta 2018 en la Colección Principal de WoS que contuvieran en el tema los descriptores (leisure* OR “free time”) AND education AND (internet OR “social network*” OR technolog* OR “digital

technolog* OR mobi* OR videogame* OR computer*). Se excluyeron dos producciones por carecer de referencias citadas quedando la muestra final en 558 artículos. Se utilizó el programa CRExplorer (2018), que permite simplificar la identificación de fuentes clave al realizar una representación gráfica de identificación por año (Años de Publicación de Referencia - RPY) así como a generación de la lista de la producción base (Haunschild, Marx, Thor y Bornmann, 2018). En total, se incluyeron 19752 referencias entre los años 1803 al 2018 (figura 2), analizando el periodo más significativo de referencias entre 1975 y 2006 (figura 3).

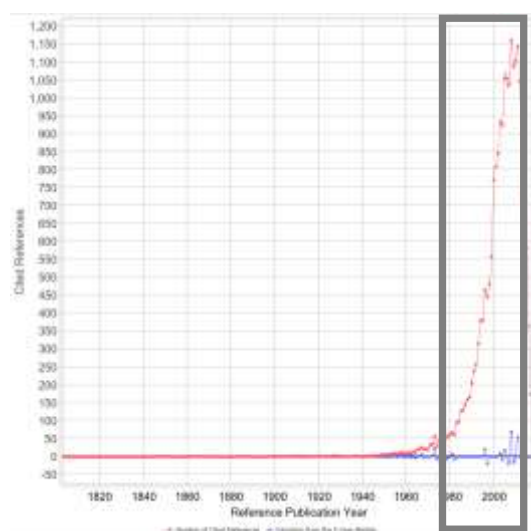


Figura 2. Representación de RPY general.

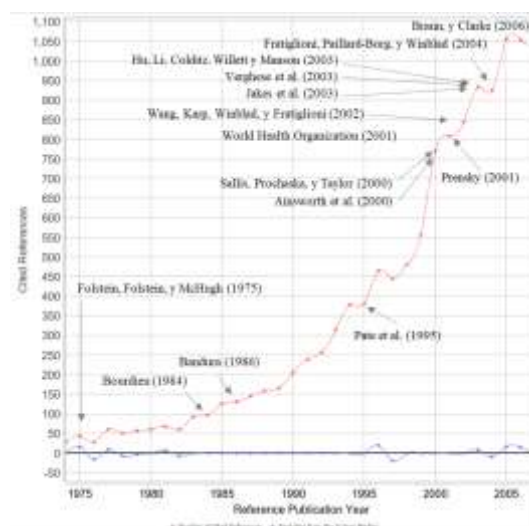


Figura 3. Representación de RPY 1975 y 2006.

Resultados

Se obtienen 14 referencias teóricas de interés (ver tabla 1), donde Braun y Clarke (2006), Hu, Li, Colditz, Willett, y Manson (2003) y Jakes et al. (2003) fueron las principales fuentes según la distribución de citas.

La evolución histórica de las fuentes teóricas muestra tres fases:

1. **(1975-1982)** Aspectos cognitivos de las funciones mentales.
2. **(1983-1997)** El poder y el carácter simbólico de las relaciones sociales, las condiciones personales según la teoría integral de la motivación y el fomento de la salud.
3. **(1998-2006)** Características de los usuarios digitales, el diseño de políticas de salud, y la relación entre la tecnología digital y las enfermedades mentales, la obesidad y su relación con la actividad física.

Discusión y Conclusiones

El objetivo del presente estudio es definir, desde una perspectiva histórica, las fuentes teóricas principales que sustentan la investigación educativa sobre el ocio digital. Los resultados evidencian un enfoque cualitativo, orientado a la promoción de la salud y la prevención de enfermedades. El marco de referencia teórico para las investigaciones sobre ocio digital desde la perspectiva educativa es principalmente de carácter médico y psicológico, por lo que se considera la necesidad de incluir decididamente la perspectiva educativa. La perspectiva socioeducativa permitiría un enfoque basado en la adquisición de competencias saludables, para la socialización y la generación de capital social y cultural, complementando así los análisis del ocio digital.

Tabla 1

Referencias destacadas 1967 - 2014

N_CR ¹	CITAS ²	ARTÍCULO ³	N_YEAR ⁴	PERC_PYEARS ⁵
12	934	Hu, F. B., Li, T. Y., Colditz, G. A., Willett, W. C. y Manson, J. E. (2003). Television watching and other sedentary behaviors in relation to risk of obesity and type 2 diabetes mellitus in women. <i>Jama</i> , 289(14), 1785-1791.	7	43,75%
12	381	Pate, R. R., Pratt, M., Blair, S. N., Haskell, W. L., Macera, C. A., Bouchard, C., ... y Kriska, A. (1995). Physical activity and public health: a recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine. <i>Jama</i> , 273(5), 402-407.	8	34,78%
11	44	Folstein, M. F., Folstein, S. E. y McHugh, P. R. (1975). "Mini-mental state": a practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. <i>Journal of psychiatric research</i> , 12(3), 189-198.	7	43,75%
10	771	Ainsworth, B. E., Haskell, W. L., Whitt, M. C., Irwin, M. L., Swartz, A. M., Strath, S. J., ... y Jacobs, D. R. (2000). Compendium of physical activities: an update of activity codes and MET intensities. <i>Medicine and science in sports and exercise</i> , 32(9; SUPP/1), S498-S504.	5	27,78%
9	98	Bourdieu, P. (1984). <i>A social critique of the judgement of taste</i> . Londres: Routledge.	7	30,43%
8	925	Fratiglioni, L., Paillard-Borg, S. y Winblad, B. (2004). An active and socially integrated lifestyle in late life might protect against dementia. <i>The Lancet Neurology</i> , 3(6), 343-353	6	42,86%
8	934	Jakes, R. W., Day, N. E., Khaw, K. T., Luben, R., Oakes, S., Welch, A., ... y Wareham, N. J. (2003). Television viewing and low participation in vigorous recreation are independently associated with obesity and markers of cardiovascular disease risk: EPIC-Norfolk population-	5	31,25%

N_CR ¹	CITAS ²	ARTÍCULO ³	N_YEAR ⁴	PERC_PYEARS ⁵
		based study. <i>European journal of clinical nutrition</i> , 57(9), 1089.		
8	809	Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. <i>On the horizon</i> , 9(5), 1-6.	6	33,33%
8	934	Verghese, J., Lipton, R. B., Katz, M. J., Hall, C. B., Derby, C. A., Kuslansky, G., ... y Buschke, H. (2003). Leisure activities and the risk of dementia in the elderly. <i>New England Journal of Medicine</i> , 348(25), 2508-2516.	7	43,75%
7	131	Bandura, A. (1986). <i>Social foundations of thought and action</i> . Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.	5	20,83%
7	1054	Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. <i>Qualitative research in psychology</i> , 3(2), 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa	4	30,77%
7	771	Sallis, J. F., Prochaska, J. J. y Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. <i>Medicine and science in sports and exercise</i> , 32(5), 963-975.	5	27,78%
7	845	Wang, H. X., Karp, A., Winblad, B. y Fratiglioni, L. (2002). Late-life engagement in social and leisure activities is associated with a decreased risk of dementia: a longitudinal study from the Kungsholmen project. <i>American journal of epidemiology</i> , 155(12), 1081-1087.	7	43,75%
7	809	World Health Organization. (2001). The World Health Report 2001: Mental health: new understanding, new hope.	7	38,89%

Nota: ¹Número de referencias citadas, ²Número de citas; ³Artículo más citado del año respectivo; ⁴Número de años de cita; ⁵Porcentaje de años de citas

Referencias

- Bryce, J. (2001). The technological transformation of leisure. *Social Science Computer Review*, 19(1), 7-16.
- Caldwell, L. L., Baldwin, C. K., Walls, T. y Smith, E. (2004). Preliminary effects of a leisure education program to promote healthy use of free time among middle school adolescents. *Journal of Leisure Research*, 36(3), 310-335.
- Crandall, R. y Lewko, J. (1976). Leisure research, present and future: Who, what, where. *Journal of Leisure Research*, 8(3), 150-159.
- CRExplorer (2018). *Cited References Explorer* (software) v1.9. Recuperado de www.crexplorer.net
- Flintoff, A. y Scraton, S. (2001). Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. *Sport, education and society*, 6(1), 5-21.
- Foubert-Samier, A., Catheline, G., Amieva, H., Dilharreguy, B., Helmer, C., Allard, M. y Dartigues, J. F. (2012). Education, occupation, leisure activities, and brain reserve: a population-based study. *Neurobiology of aging*, 33(2), 423.e15-423.e25
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L., Culverhouse, T. y Biddle, S. J. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: a trans-contextual model. *Journal of educational psychology*, 95(4), 784.
- Haunschild, R., Marx, W., Thor, A. y Bornmann, L. (2018). How to identify the roots of broad research topics and fields? The introduction of RPYS sampling using the example of climate change research. *arXiv preprint arXiv:1807.04673*
- He, X. Z., y Baker, D. W. (2005). Differences in leisure-time, household, and work-related physical activity by race, ethnicity, and education. *Journal of general internal medicine*, 20(3), 259-266.
- Juniu, S. (2009). The transformation of leisure. *Leisure/Loisir*, 33(2), 463-478.
- Rubio, I. (2012): *El tiempo de ocio de los cuidadores familiares: Su relación con la salud y percepción de sobrecarga* (Tesis doctoral). Universidad de Deusto, España

Theuns, H. L. (1989). Multidisciplinary focus on leisure and tourism. *Annals of Tourism Research*, 16(2), 189-204.

CRECONAN, UN CUESTIONARIO SOBRE CONOCIMIENTOS Y ACTITUDES HACIA LOS ANFIBIOS Y REPTILES PARA LA ESO

Daniel García-Muñoz Bautista-Cerro*, **F. Javier Zamora-Camacho****, **Javier Carrillo-Rosúa*****

Universidad de Granada. Dpt. Didáctica de las Ciencias Experimentales ; **Museo Nacional de Ciencias Naturales – CSIC, Madrid; *Instituto Andaluz de Ciencias de la Tierra, CSIC-UGR.*

Resumen

Se presenta CRECONAN, un cuestionario sobre conocimientos y actitudes hacia anfibios y reptiles de estudiantes de Educación Secundaria. Consta de 3 bloques: a) preguntas de conocimientos sobre anfibios y reptiles (n=4); b) preguntas sobre la valoración, experiencias y las actitudes hacia anfibios y serpientes (n=7). Adicionalmente se incluyen 21 preguntas Likert (1-5) traducidas y adaptadas del *Snake Attitude Scale* de Yorek (2009) con 3 dimensiones de la actitud (negativista, científicista y utilitarista negativa). El cuestionario ha sido sometido a validación de contenido por juicio de expertos (n=11), obteniéndose para todos los ítems unos valores de la V de Aiken superiores al crítico de 0.5, siendo el valor medio 0.82. El cuestionario ha sido pilotado con 86 estudiantes de 1º de ESO. Alguno de los resultados obtenidos son: el 93.0% supera el 5/10 en conocimientos, pero muestran ideas previas erróneas apreciables y deficiencias para clasificar los reptiles. La mayoría de los estudiantes manifiesta actitudes y conductas de respeto hacia las serpientes pero se entiende que hay todavía un amplio margen de mejora en este aspecto. No se han encontrado diferencias entre conocimientos y actitudes hacia las serpientes de los estudiantes según el sexo o el interés por las ciencias.

Palabras clave: Educación Secundaria, enseñanza de las ciencias, actitudes hacia los animales, anfibios, reptiles.

Abstract

CRECONAN, a questionnaire about knowledge and attitudes towards amphibians and reptiles of Secondary Education students, is presented. It consists of 3 blocks: a)

knowledge questions about amphibians and reptiles ($n = 4$); b) questions about the appraisal, experiences and attitudes towards amphibians and snakes ($n = 7$). Additionally, 21 Likert questions (1-5) translated and adapted from the *Snake Attitude Scale* by Yorek (2009) with 3 dimensions of attitude (negativist, scientist and negative utilitarian) are added. The questionnaire was subjected to validation of content by expert judgment ($n = 11$); values of the V-Aiken higher than the critical 0.5, with the mean value 0.82 has been obtained for all items. The questionnaire was piloted with 86 7th grade students. Some of the results obtained are: 93.0% exceeds 5/10 in knowledge, but they show appreciable misconceptions and deficiencies to classify reptiles. Most of the students manifest attitudes and behaviours of respect towards snakes but it is understood that there is still a wide margin of improvement in this aspect. No differences have been found between knowledge and attitudes toward student snakes according to sex or interest in science.

Keywords: Secondary Education, science education, attitudes towards animals, amphibians, reptile.

Introducción y objetivos

Actualmente, los adolescentes viven una fuerte desconexión con la naturaleza. A esto debemos sumarle que actualmente estamos sufriendo la 6^o extinción en masa de especies en la Tierra, por causas antropogénicas como la destrucción del hábitat, la translocación de especies invasoras o el creciente cambio climático. Entre los grupos de animales más amenazados se encuentran los anfibios y los reptiles, sin embargo no son los que atraen los principales programas de conservación e investigación que están desequilibrados hacia taxones más “mediáticos” (Ballouard et al., 2013). Se requiere pues mejorar el conocimiento y sobre todo la actitud hacia estos grupos animales, probablemente, negativamente considerados. En relación esta problemática se presenta esta investigación, con los siguientes objetivos.

1. Crear y validar un cuestionario para alumnado de la ESO con preguntas abiertas y de escala tipo Likert sobre conocimientos y actitudes en relación a anfibios y reptiles, en especial las serpientes.
2. Pilotar dicho cuestionario, valorando los resultados obtenidos con estudiantes de 1^o de ESO de un centro educativo de Granada.

Método

Tras realizar una revisión de la literatura sobre diversidad animal y su enseñanza y sobre actitudes hacia los animales se ha diseñado el cuestionario CRECONA (figura 1).

P1. ¿Todos los animales son igualmente importantes para los ecosistemas y deben ser protegidos? Explica el porqué de tu respuesta.

P2. De los siguientes grupos, selecciona, por orden los 3 más importantes desde tu punto de vista, para los ecosistemas: anfibios, aves, mamíferos, peces o reptiles.

1º _____ 2º _____ 3º _____

P3. De entre la siguiente lista de especies amenazadas, elige por orden los tres animales que deberían ser más protegidos: oso polar, escarabajo enterrador, delfín rosado, águila imperial, rana arlequín, oso panda, cobra real, araña lobo, colibrí y tortuga laúd.

1º _____ 2º _____ 3º _____

P4. De los siguientes animales, di cuáles son vertebrados: cangrejo, delfín, perro, mono, serpiente, saltamontes y tortuga.

P5. ¿Todos los reptiles se arrastran? ¿Todos los animales que se arrastran son reptiles? Pon un ejemplo para mayor claridad o explícalo.

P6. ¿Dónde viven los anfibios? ¿Y los reptiles? (medio terrestre, acuático y aéreo)

Anfibios: _____

Reptiles: _____

P7. De los siguientes animales, indica si es ANFIBIO, REPTIL, o pertenece a OTRO GRUPO diferente: Lagartija: _____; Rana: _____; Salamandra: _____; Sapo: _____; Serpiente: _____; Tortuga: _____; Tritón: _____

P8. ¿Has visto alguna vez una serpiente? Si la respuesta es afirmativa, menciona concretamente dónde y cuál (si lo sabes). ¿Cuál fue tu reacción?

P9. Imagina que vas conduciendo y encuentras un animal en tu carril. ¿Frenarías para evitar atropellarlo si dicho animal fuera un cachorro de lince? ¿Por qué?

P10. ¿Y si fuera una serpiente? ¿Por qué?

P11. Imagina que encuentras una serpiente en tu jardín. ¿Qué harías?:

a) La dejas tranquila; b) La matas con un palo o una piedra; c) Avisas a tus padres; d) Otra reacción (describela tú): _____ ¿Por qué?

I) ¿Cuál es tu interés por las ciencias naturales? (valóralo 1: Totalmente desinteresado a 5: totalmente interesado).

II) Con qué frecuencia sueles ir al campo, de visita a la naturaleza:

a) Una o más veces a la semana; b) Entre 1 y 3 veces al mes; c) Entre 1 y 5 veces cada 6 meses; d) Una o ninguna vez al año

Figura 1. Preguntas del cuestionario CRECONAN diseñado

El cuestionario está constituido por: a) preguntas de conocimientos sobre anfibios y reptiles (n=4); b) preguntas en relación con valoración de los animales y actitudes hacia ellos, específicamente anfibios y serpientes y experiencias vividas con los mismos (n=7). Dichas preguntas han sido justificadas teóricamente, proporcionándose en la tabla 1 un ejemplo de justificación teórica. Adicionalmente se incluye 21 preguntas Likert traducidas y ligeramente adaptadas del Snake Attitude Scale” de Yorek (2009) que implican el análisis de 3 dimensiones de la actitud (negativista, científicista y utilitarista negativa) y otras 2 preguntas adicionales en relación al interés por la ciencia y hábitos de salida a la naturaleza.

Tabla 1.

Ejemplo de justificación teórica de pregunta del cuestionario

Cuestión	Justificación teórica
9. Imagina que vas conduciendo y encuentras un animal en tu carril. ¿Frenarías para evitar atropellarlo si dicho animal fuera un cachorro de lince?	Un gran número de animales muere atropellado cada año, lo que pone en riesgo la viabilidad de muchas poblaciones, a veces de forma dramática. Es muy conocida y repudiada la muerte de lince atropellados, una de las especies animales que se beneficia de una intensa concienciación ciudadana. Pero esta mortalidad afecta también y particularmente a los reptiles, que eligen el asfalto para calentarse por tigmotermia, sobre todo a primeras horas del día. También los anfibios mueren masivamente en las carreteras, sobre todo en noches cálidas de lluvia, que es cuando se concentra su actividad. La concienciación sobre la problemática de la mortalidad en carreteras es imprescindible para la preservación de las poblaciones de estos animales. (Ashley y Robinson, 1996). Objetivo: Conocer, a través de una situación tipo imaginada pero plausible, la actitud de respeto hacia las serpientes en comparación con un animal emblemático como es el lince.
10. ¿Y si fuera una serpiente?	

El cuestionario fue sometido a un proceso de validación de contenido por juicio de 11 expertos siguiendo los criterios de Cohen y Manjon (2002), McMillan y Schumacher (2005). Dichos expertos pertenecían tanto al ámbito universitario de la zoología como al de la enseñanza de las ciencias e investigación en didáctica de las ciencias. Dichos expertos realizaron una serie de sugerencias que se incorporaron en el cuestionario final. La valoración cuantitativa de los ítems mediante la prueba V de Aiken (Aiken, 1980) para estimar el acuerdo entre jueces ofrece resultados siempre de $V > 0,5$ (media de 0,82), cumpliéndose este criterio del acuerdo entre jueces.

De cara a su pilotaje, el instrumento se aplicó a 53 chicos y 33 chicas de 12-13 años pertenecientes a 3 grupos de 1º de ESO de un Instituto de Educación Secundaria de la ciudad de Granada, en un contexto socioeconómico de clase media.

Resultados y discusión

El 93.0% de los estudiantes superarían (>5/10) ítems de conocimientos, pero coinciden en errores e ideas previas muy destacables: el 66.3% afirma que las serpientes no son vertebrados y el 33.7% indicó lo mismo para la tortuga. Para la tortuga el 31.4% afirmó que era un anfibio (Fig. 2). Así pues, los escolares presentan deficiencias para clasificar los diferentes tipos de animales, en concreto, los reptiles.

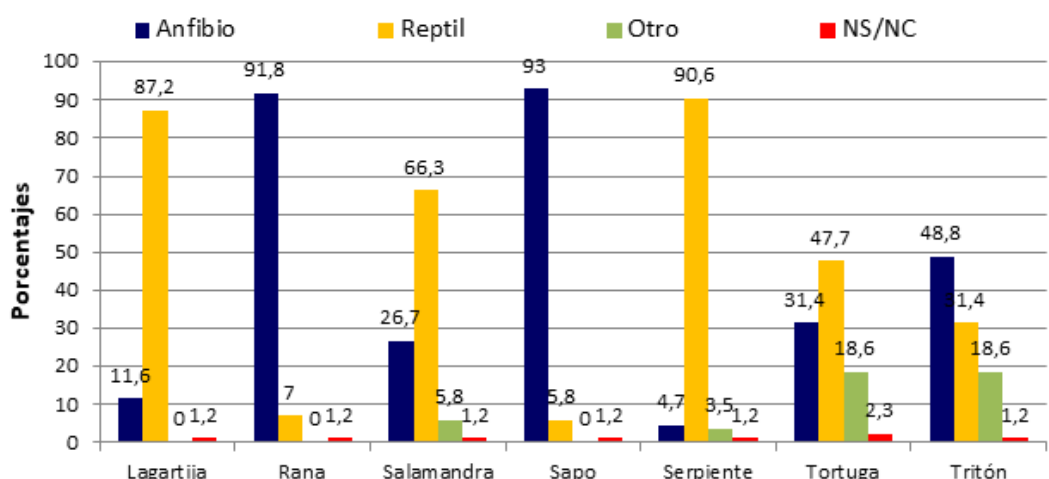


Figura 2. Resultados de la pregunta 7 obtenidos en el pilotaje de CRECONAN.

Aunque los estudiantes en un primer lugar optan por decir que todos los seres vivos tienen la misma importancia, se puede deducir después que la mayoría de ellos manifiestan que son los mamíferos seguidos de las aves los más importantes para los ecosistemas y deben ser protegidos (Tabla 2). Además, en una situación real, son los propios estudiantes quienes protegerían antes a un mamífero carismático, como es el lince, que a un reptil, como la serpiente, aunque en este caso la mayoría protegería a ambos.

Aunque la mayoría de los estudiantes han afirmado ver serpientes y presentar actitudes de respeto hacia estos animales, todavía serían necesarios más esfuerzos en este tema para que así las concepciones de los estudiantes puedan dirigirse más

unánimemente hacia valores como la igualdad y respeto hacia los animales y para promover acciones de conservación y protección de animales menos carismáticos.

Tabla 2.

Resultados de las preguntas 2 y 3 obtenidos en el pilotaje de CRECONAN.

	P2.	P3.
	%	%
	estudiantes	estudiantes
Anfibios	19.8	1.2
Aves	75.6	20.2
Mamíferos	89.5	51.2
Peces	67.4	-
Reptiles	23.3	10.1
Invertebrados	-	4.7
Todos	4.7	10.5
NS/NC	3.5	2.3

No se han encontrado diferencias entre conocimientos y actitudes hacia las serpientes de los estudiantes según el sexo, el interés por las ciencias naturales o la frecuencia con la que suelen ir al campo de visita a la naturaleza.

Conclusiones

Se ha diseñado, tras la pertinente búsqueda bibliográfica, un cuestionario sobre conocimientos y actitudes en relación a anfibios y reptiles que puede ser utilizado con estudiantes de Educación Secundaria. Dicho cuestionario, puede ofrecer una información, eminentemente cualitativa, útil para el docente de cara a guiar una actuación educativa que promueva actitudes pro-ambientales en un mundo que atraviesa una verdadera crisis ecológica. Dicha información combinada con la que proporcionan escalas tipo Likert que miden la actitud hacia este tipo de animales como la de Yorek (2009) -traducida al español-, puede ser efectiva para evaluar intervenciones para mejorar el conocimiento y actitud hacia este tipo de animales.

Referencias

Aiken, L. R. (1980). Content Validity and Reliability of Single Items or Questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40(4), 955–959.

- Ballouard, J. M., Ajtic, R., Balint, H., Brito, J. C., Crnobrnja-Isailovic, J., Desmonts, D., y Prokop, P. (2013). Schoolchildren and one of the most unpopular animals: Are they ready to protect snakes? *Anthrozoös*, 26(1), 93-109.
- Cohen, L. y Manjon, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- McMillan, J. H. y Schumache, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Yorek, N. (2009). The Only Good Snake is a Dead Snake: Secondary School Students' Attitudes Toward Snakes. *Biotechnology & Biotechnological Equipment*, 23(1), 31-35.

EVALUACIÓN DE EXPECTATIVAS EN FUTUROS MAESTROS Y MAESTRAS

Morales-Rodríguez, F. M. y Giménez-Lozano, J. M.

Universidad de Granada

Resumen

En los actuales títulos de Grado se considera relevante tener en cuenta cuáles son las expectativas del estudiantado con vistas a la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje tratando de planificar actividades que permitan un aprendizaje significativo y la mejora del rendimiento académico. El objetivo del presente trabajo fue aportar los resultados de aplicar un cuestionario para evaluar las expectativas y motivos para dedicarse a la enseñanza en una muestra de futuros maestros y maestras de Educación Primaria. Participaron 70 estudiantes de la asignatura de Psicología de la Educación pertenecientes al Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación, la mayoría mujeres de 1º curso. Se aseguró la confidencialidad de los datos obtenidos, así como el carácter voluntario de la participación sin comparar entre grupos o personas. Se utilizó un diseño ex post facto. Los resultados evidencian que la mayoría del alumnado tiene como futura expectativa la satisfacción de ver como las personas aprenden y se desarrollan, dejando de lado el incentivo puramente económico. Puede concluirse que este tipo de actividades resultan satisfactorias para los estudiantes que perciben su utilidad ya que les ayuda a conocerse mejor entre ellos, así como sus expectativas profesionales y puede contribuir a un clima de clase más positivo.

Palabras clave: evaluación, expectativas, universitarios, motivación

Abstract

In today's bachelor's degrees it is considered important to take into account students' expectations as a way to improve the teaching/learning process and plan activities that lead to meaningful learning and improved academic performance. The goal of this paper is to present the results from a questionnaire given to future primary school teachers to evaluate their expectations and reasons for working in teaching. Seventy students participated from a Psychology of Education course, which is part of the Primary

School Education Degree taught at the Faculty of Education. Most of them were women in their first year of studies. Confidentiality of the data was guaranteed, participation was voluntary and no comparisons were made between groups or individuals. An ex post facto design was used. The results show that most of the students expect to find satisfaction in watching students learn and grow, with purely economic reasons taking a back seat. We can conclude that this kind of activities provides satisfaction to students. They understand their usefulness since they help them get to know each other better and gain a better understanding of their professional expectations, as well as contributing to a positive class climate.

Keywords: assessment, expectations, university students, motivation

Introducción

Frecuentemente las investigaciones realizadas en el ámbito universitario tienen como objetivo observar las diferentes variables psicopedagógicas como puede ser la inteligencia emocional o la autoeficacia y la influencia que puede tener en variables como el rendimiento académico o la resolución de problemas (por ejemplo, Morales-Rodríguez y Giménez-Lozano, 2018). Pero no es tan común encontrar textos que estudien las expectativas que estos estudiantes poseen sobre su futuro puesto de trabajo para el que se están formando.

Recientes investigaciones afirman que uno de los aspectos más importantes para mejorar la calidad educativa es el desarrollo y evolución de la identidad como docente (Guerra-Bilbao y Lobato-Fraile, 2015). Esta se genera desde el primer año de carrera creando un concepto profesional a través de factores personales y contextuales. La identidad profesional se entiende como la entidad individual que el mismo docente desarrolla a través del espacio de trabajo en un contexto educativo específico (Marcelo y Vaillant, 2009). Concretamente se crearía por la interrelación de factores de la historia personal, además de la motivación y las expectativas que posee del puesto de trabajo al que cree que puede optar en un futuro (Guzman-Palacios, 2017). El concepto personal de la identidad profesional comenzaría a ser especialmente relevante justo al inicio de la formación universitaria, donde la enseñanza es específica y se tiene relación directa con lo que el estudiante desea trabajar, en este caso, cualquier carrera de Ciencias de la Educación. Un factor que juega un papel muy importante en las expectativas como

docente, y por tanto en la identidad profesional, es la influencia que ejercen los profesores en los estudiantes, además del contacto directo con el contexto escolar (Bolívar, 2006).

Las expectativas están muy relacionadas con la motivación. Algunos autores como Ryan y Deci (2000) con su Teoría de la Autodeterminación afirman que la elección de una profesión u ocupación se determina en función de la motivación intrínseca o extrínseca que posea la persona. Por lo que las expectativas que se tengan del trabajo al que uno se quiera dedicar se verán a su vez influidas por estos dos tipos de motivación. En este sentido, se ha observado que estudiantes de ramas de Ciencias de la Educación como Magisterio y Educación Infantil priorizan su interés y vocación ante el prestigio social o el sueldo “alto” que se pueda llegar a ganar (Guerra-Bilbao y Lobato-Fraile, 2015). Una de las mayores motivaciones es poder trabajar con niños y niñas desde su infancia, poder ayudar en su crecimiento siendo conscientes de la importancia de la enseñanza en su desarrollo (Josanov-Vrgovic y Pavlovic, 2014). En alguna investigación se pone de manifiesto que uno de los factores que más interviene en sus expectativas es la creencia de innovar metodológicamente, creando aulas creativas donde sus estudiantes puedan crecer libremente y ellos a su vez disfrutar de su profesión (Porto-Currás, Bolarín-Martínez e Iborra-Álvarez, 2018). No obstante, otras investigaciones han encontrado que las motivaciones de los futuros maestros no son tan intrínsecas como se pensaba (Molina e Illan, 2008).

El objetivo del trabajo es aportar los resultados de aplicar un cuestionario para evaluar las expectativas y motivos para dedicarse a la enseñanza en una muestra de futuros maestros y maestras de Educación Primaria.

Método

Participantes

Los participantes fueron 70 estudiantes de la asignatura de Psicología de la Educación pertenecientes al Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Instrumentos

Una de las actividades prácticas en la asignatura de Psicología de la Educación es el debate que se ha realizado a partir de la referencia fundamental de González-

Pienda, González, Núñez, y Valle (2010) en la que se presenta en la práctica propuesta el *Cuestionario Gerald J. Brunetti*. En dicho cuestionario el alumnado ha indicado en qué medida tu decisión de trabajar como profesor en un aula está influenciada por una serie de factores (*siendo 1= Nada y 5= Mucho*).

Se ha planteado al alumnado, entre otras, las siguientes cuestiones: 1) *¿Cuáles son las razones fundamentales para dedicarte a la enseñanza? ¿Cómo calificarías este tipo de motivos?* 2) *¿Qué decisiones no parecen ser demasiado relevantes entre los profesores? ¿De qué tipo son esas razones o motivos? ¿Cómo los valoras personalmente?*

Procedimiento

Se aseguró la confidencialidad de los datos obtenidos, así como el carácter voluntario de la participación. Tras elaborar una carta con la descripción de experiencias personales en procesos de enseñanza-aprendizaje vivenciados a lo largo de la formación recibida se realizaron dinámicas de grupos focales y un debate sobre las características del buen profesor.

También se ha aplicado al alumnado el *Cuestionario Gerald J. Brunetti*: Aplicación del cuestionario de Brunetti, G. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 3, 49-74 sobre razones o motivos para dedicarse a la enseñanza, para trabajar como maestro o maestra en un aula.

Resultados

Puede destacarse que para la mayoría entre las razones para dedicarse a estudiar esta titulación se encuentra la satisfacción de ver como las personas aprenden y se desarrollan (Tabla 1). Asimismo, los estudiantes agradecen este tipo de actividades en pequeño grupo que les permite activar conocimientos previos, les ayuda a conocerse mejor entre ellos y puede contribuir a un clima de clase más positivo.

Tabla 1.

Factores o variables para trabajar como maestros y maestras en el aula de Educación Primaria

Factores para trabajar como maestro en un aula	Media	Desviación típica
1. La satisfacción de cumplir con un compromiso profesional	4.44	.73
2. La satisfacción de servir a la sociedad	4.29	.92
3. La satisfacción de trabajar con gente joven	4.45	.76
4. La satisfacción de tener éxito en algo que te gusta	4.70	.67
5. La satisfacción de ver cómo la gente joven aprende y se desarrolla	4.77	.42
6. El disfrute de enseñar mi materia	4.73	.54
7. El desafío que implica la enseñanza	4.00	.69
8. La libertad y la flexibilidad que supone el trabajo dentro del aula	4.07	.87
9. Las oportunidades para la creatividad (diseño curricular, preparación de los temas, etc)	4.39	.69
10. No tener otra posibilidad laboral u otro lugar en el que trabajar	2.27	.99
11. Las vacaciones: vacaciones de verano, navidad, carnavales, etc	2.79	1.17
12. La seguridad en el puesto de trabajo	3.25	1.16
13. El sueldo y los beneficios	3.12	1.12
14. El disfrute de la escuela como institución	3.93	.88
15. Las ventajas del horario para poder ocuparse de una familia	3.32	1.17
16. Las buenas relaciones con los compañeros de trabajo	3.77	1.10
17. Las buenas relaciones con la dirección	3.45	1.19
18. El apoyo de los padres y de la comunidad	3.82	1.13

Discusión

El objetivo del presente trabajo fue analizar los resultados de aplicar un cuestionario para evaluar las expectativas y motivos para dedicarse a la enseñanza en una muestra de futuros maestros.

Los resultados exhiben que la mayoría tiene como futura expectativa la satisfacción de ver como las personas aprenden y se desarrollan, dejando de lado el incentivo puramente económico de forma congruente con estudios como el de Porto-Currás, et al. (2018).

Aún se requieren más estudios que analicen las expectativas en futuros maestros ya que los resultados pueden ser contradictorios.

Referencias

- Bolívar, A. (2006). La identidad profesional del profesorado en secundario. *Crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Brunetti, G. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 3, 49-74.
- González-Pienda, J. González, R., Núñez, J. C. y Valle, A. (2010). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.
- Guerra-Bilbao, N. y Lobato-Fraile, C. (2015). ¿Con qué motivaciones y expectativas se acercan los futuros maestros a la profesión educativa? *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 331-342.
- Guzman-Palacios, L. A. (2017). (Tesis doctoral). *La construcción de la identidad profesional docente*. Universidad de Girona. Girona, España.
- Josanov-Vrgovic, I. y Pavlovic, N. (2014). Relationship Between The School Principal Leadership Style And Teachers' Job Satisfaction In Serbia. *Montenegrin Journal of Economics*, 10(1), 43-58.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.
- Molina, J.E. e Illán, N. (2008). Educar para la diversidad en la escuela actual. *Una Experiencia práctica de integración curricular*. Sevilla: MAD.

- Morales-Rodríguez, F. M. y Giménez-Lozano, J. M. (2018, noviembre). *Relaciones entre autoficacia emprendedora y estrategias de afrontamiento del estrés cotidiano en universitarios*. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional en contextos psicológicos educativos y de la salud. Madrid, España.
- Porto-Currás, M., Bolarín-Martínez, M^a. J. y Iborra-Alvarez, B. (2018). Expectativas y valoraciones de futuros maestros sobre innovaciones didácticas. *Revista d'Innovació Docent Universitaria*, 10, 33-43.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

ACCIONES INCLUSIVAS EN UN AULA DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

Antonio Fabregat Pitarch*; Isabel M. Gallardo Fernández**

*Escuelas de Artesanos de Valencia; **Universitat de València

Resumen

La Formación Profesional Básica (FPB) está diseñada como alternativa, necesidad y cambio de itinerario educativo para adolescentes con alto riesgo de abandono escolar, ya que en sus últimos años de Educación Secundaria Obligatoria tienen dificultades para promocionar dentro del Sistema Educativo. Somos conscientes que algunas causas objetivas de fracaso escolar son debidas a dificultades socioeconómicas, dificultades propias del alumnado y falta de comunicación entre familias y centro escolar. Ante esta realidad, los profesionales de la educación hemos de comprometernos en la realización de acciones inclusivas en las aulas.

Nuestra aportación se concreta en un *Plan de actuaciones en FPB* que mejore las posibilidades de proyección profesional y personal para atender a las necesidades y características del alumnado. En concreto, el diseño y planificación de acciones inclusivas para la *Tutoría* y la asignatura de *Formación y Orientación Laboral* del Título FPB en Mantenimiento de Vehículos de las Escuelas de Artesanos de Valencia.

En nuestra práctica docente optamos por una formación integral que capacite al alumnado profesionalmente facilitando así la adquisición de las competencias personales de saber trabajar en equipo. Las *conclusiones* son provisionales en tanto que es un trabajo en proceso de realización.

Abstract

Basic Vocational Training (FPB) is designed as an alternative, need and change of educational itinerary for adolescents with high risk of dropping out, since in their last years of Compulsory Secondary Education they have difficulties to promote within the Educational System. We are aware that some objective causes of school failure are due

to socio-economic difficulties, difficulties of the students and lack of communication between families and schools. Faced with this reality, education professionals must commit themselves to the realization of inclusive actions in the classrooms.

Our contribution is specified in a Plan of actions in FPB that improves the possibilities of professional and personal projection to attend to the needs and characteristics of the students. In particular, the design and planning of inclusive actions for the Tutoring and the subject of Training and Labor Orientation of the FPB Title in Maintenance of Vehicles of the Artisan Schools of Valencia.

In our teaching practice we opt for an integral formation that trains the students professionally thus facilitating the acquisition of the personal competences of knowing how to work as a team. The conclusions are provisional in so far as it is a work in progress.

Introducción

La Formación Profesional Básica (FPB) está diseñada como recurso necesario para alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales y así pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades. La FPB como respuesta educativa para alumnado escolarizado en centros de educación Secundaria es la alternativa para adolescentes con alto riesgo de abandono escolar debido a la falta de motivación, desinterés, problemas de aprendizaje, contextos familiares y socioculturales desfavorables, etc.

La FPB está dirigida al alumnado que desea iniciarse en el aprendizaje de un oficio con el objeto de permitir una transición a la vida activa y proseguir con los estudios en la Formación Profesional de Grado Medio y Superior.

Desde una perspectiva pedagógica la Educación Inclusiva se fundamenta en el enfoque constructivista, desafiando las prácticas pedagógicas tradicionales y asegurando que los estudiantes tengan acceso a un aprendizaje significativo. Delors (1996) considera que las escuelas inclusivas han de ofrecer al mismo tiempo, un sólido compromiso para que todos los alumnos aprendan a conocer y aprendan a hacer en las mejores condiciones. Y es desde este planteamiento desde el que presentamos esta experiencia de aula en Formación profesional. Según Booth y Ainscow (2000), el desarrollo de la Educación Inclusiva debe dirigirse hacia el cumplimiento de varias

finalidades, planteadas desde perspectivas interrelacionadas como la cultura, las políticas y las prácticas de los centros. Desde la perspectiva de la inclusión, las instituciones escolares requieren profundos cambios desde el consenso y la implicación de la comunidad educativa en general y del profesorado en particular.

Método

Optamos por un enfoque de metodología cualitativa enfatizando en la interpretación y en la comprensión de los significados que los actores atribuyen a los acontecimientos (Taylor y Bodgan, 1987). Como procedimientos de investigación hemos utilizado el análisis de documentos, el diario de campo y las observaciones de aula.

Desde una *metodología participativa* tratamos de promover la comunicación y el diálogo, así como la favorecer la cooperación en las aulas de FPB. En relación con los principios de equidad y de inclusión nos planteamos: ¿Qué cambios se han de potenciar en la cultura profesional docente para promover tareas inclusivas en las aulas de Formación Profesional Básica?

Las acciones inclusivas diseñadas en esta experiencia pretenden los siguientes objetivos:

- Facilitar al alumnado la transición hacia la vida activa y su continuidad en el sistema educativo.
- Favorecer la igualdad de oportunidades proporcionando el desarrollo de valores de respeto, compromiso, responsabilidad, integridad, diálogo, cooperación y trabajo en equipo.

Respecto al profesorado nos hemos planteado diseñar e implementar Proyectos de Innovación Educativa.

Resultados

Hemos implementado un *Plan de actuaciones en FPB* que ha mejorado las posibilidades de proyección profesional y personal para atender a las necesidades y características del alumnado en el contexto de las Escuelas de Artesanos de Valencia.

El alumnado ha adquirido un mayor conocimiento de sí mismo y además, tienen información sobre las distintas alternativas que se les ofrecen durante sus estudios de FPB. Constatamos que la tutoría favorece la autoafirmación personal del estudiante, el respeto y valoración del otro, el compromiso con el bienestar colectivo y la formación ética.

Desarrollo de la experiencia

Nos situamos ante un grupo/clase de 17 alumnos/as bastante heterogéneo, de características complejas donde existe gran diversidad de ritmos de aprendizaje y con carencias de hábitos de estudio. A continuación, presentamos la secuencia de acciones inclusivas realizadas en el aula-taller.

1. Análisis del currículo

El equipo docente analiza el currículo del Título Profesional Básico en Mantenimiento de Vehículos a través del Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la FPB y también se analiza el Decreto 185/2014, de 31 de octubre, del Consell, por el que se establecen los currículos correspondientes a los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica en el ámbito de la Comunitat Valenciana.

El equipo docente decide diseñar y realizar acciones inclusivas en las asignaturas de Tutoría, Formación y Orientación Laboral y en Mecánica de Vehículos.

2. Plan de Acción Tutorial

El Plan de Acción Tutorial está basado en diferentes líneas de actuación como son la tutoría, la atención a la diversidad y la intervención en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asumimos que el rol del tutor deber ser como receptor, asesor, orientador basado en la comunicación y el diálogo. Otros rasgos a destacar son la capacidad de acoger, saber escuchar, tener empatía sincera y confidencialidad.

2.1. Presentación: ¿Quién soy?

El tutor se presenta al alumnado con una actitud dialogante de modo que cada alumno realice su presentación individual respondiendo ante sus compañeros a las preguntas ¿Quién soy? ¿Qué intereses tengo? ¿Qué quiero ser? ¿Qué expectativas tengo?

2.1. Acogimiento en el centro educativo

Esta actividad tiene como objetivo integrar social y educativamente al alumnado informándole de cómo está organizada la FP Básica en nuestro centro. Participa todo el profesorado implicado, se explicitan y comparten los horarios, calendario escolar, etc. Para el alumnado que se incorpora por primera vez hay un recorrido por todo el centro enseñándole las instalaciones y departamentos.

2.2. Formación en Centros de Trabajo (FCT)

La FCT es una fase de formación práctica en la empresa que realizan los alumnos que han adquirido las competencias y los contenidos relativos a los riesgos específicos y las medidas de prevención en las actividades profesionales correspondientes al perfil profesional del título profesional básico en *Mantenimiento de Vehículos* según se requiera en la normativa vigente en materia de prevención de riesgos laborales.

El profesor tutor explica cómo está organizada y además un alumno del curso anterior narra y comparte su experiencia en la empresa con las tareas y funciones realizadas.

2.3. Presentación Programa Erasmus+

El tutor presenta a todo el alumnado la posibilidad de participar en el Programa Erasmus+ de movilidad para realizar las prácticas en empresas de la Unión Europea. También un alumno del curso anterior explica su experiencia en FCT.

3. Plan de Acción Tutorial Individualizado

El tutor confecciona una ficha con Historia personal y académica con recogida de datos. Se trata de intercambiar ideas haciendo un seguimiento diario, semanal y mensual potenciando el diálogo y la comunicación con cada uno de los alumnos. Se trata de realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado, así como de sus estados de ánimo, control de faltas de asistencia, de calificaciones, incidencias, etc.

4. Transición hacia la FPB

4.1. Análisis-reflexión sobre Perfil profesional

Los alumnos distribuidos por equipos de trabajo analizan y reflexionan sobre su perfil profesional, conocen qué competencias profesionales, personales y sociales se adquieren cursando estos estudios y saben cuáles son sus ocupaciones y puestos de trabajo a desempeñar.

4.2. Análisis del perfil de la oferta de empleo

Por equipos de trabajo realizan la lectura del documento *Observatorio de las ocupaciones*. Y analizan la caracterización de la oferta, condiciones laborales, las competencias específicas requeridas y qué formación y experiencia se demanda.

4.3. Detección de necesidades formativas

Se inicia la actividad con la lectura del documento *Informe de prospección y detección de necesidades formativas 2017*. El alumnado organizado analiza qué necesidades formativas se demandan en la Familia Profesional: Transporte y mantenimiento de vehículos; Fabricación mecánica e Instalación y mantenimiento.

5. Analiza la oferta educativa

Desde la asignatura de FOL se facilita la web de la Consellería de Educación de la Generalitat Valenciana donde aparece un dossier de ciclos formativos en las que se presenta toda la oferta de la Comunitat Valenciana. De forma individual buscan, analizan y confeccionan un listado de ciclos formativos afines al Título Profesional Básico en Mantenimiento de Vehículos.

Para finalizar, el desarrollo de la experiencia ***cada uno de los alumnos diseña su itinerario profesional*** y después lo comenta con la profesora de la asignatura de FOL. Así el propio alumno identifica, organiza y planifica sus preferencias formativas.

Conclusiones

De la implementación de esta experiencia podemos inferir que el acompañamiento socio-afectivo y cognitivo a través de la acción tutorial ha permitido la integración del alumnado, mejorando su autoconcepto, aumentando su autoestima y mayor predisposición hacia la lectura/ escritura.

La metodología participativa ha cohesionado el grupo de alumnos y las estrategias didácticas implementadas: diálogo, debates, discusiones y lecturas han capacitado al alumnado en destrezas/habilidades de comunicación. Los alumnos participan activamente y se implican en las actividades con una actitud respetuosa, tolerante y responsable.

Para el profesorado el diálogo y trabajo colaborativo entre docentes ha significado un inicio y consolidación de procesos de reflexión-acción, así como la predisposición a diseñar nuevos Proyectos de Innovación.

Referencias

- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva* Paris: Unesco.
- Delors, J. (1996). *Informe la Educación para el siglo XXI. “La Educación Encierra un Tesoro”*. Paris: Unesco.
- Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regula la FPB. (BOE de 5 de Marzo de 2014).
- Decreto 185/2014, de 31 de octubre, del Consell, por el que se establecen los currículos de FPB en el ámbito de la Comunitat Valenciana.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos de investigación cualitativa*. Barcelona: Paidós.

RELACIÓN ENTRE LA SOLEDAD Y EL USO DE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN PERSONAS MAYORES

Laura Rubio*, Cristina Dumitrache*, Cristina Buedo-Guirado y Mercedes Pinel****

** Universidad de Granada; **Grupo de investigación en Gerontología*

Resumen

El objetivo de este trabajo fue analizar la relación entre diferentes tipos de soledad y estrategias de afrontamiento en personas mayores. Participaron 140 personas mayores de entre 60 y 99 años (Medad=74.7, DT=8.4). Los participantes completaron la escala Este de soledad y el inventario de estrategias de afrontamiento CSI. Se observaron correlaciones negativas entre soledad familiar y resolución de problemas, expresión de emociones, búsqueda de apoyo, reestructuración cognitiva y pensamiento desiderativo. La soledad social correlacionaba negativamente con la evitación de problemas, mientras que la soledad existencial correlacionaba positivamente con el uso de autocrítica y retirada social. La soledad social y la soledad familiar explicaban un 34.5% de la varianza en el uso de estrategias de compromiso con el problema, mientras que la soledad existencial y la soledad social explicaban el 10.9% de la varianza en el uso de estrategias de retirada. Estos resultados muestran que el sentimiento de soledad influye en la forma de afrontar los problemas de las personas mayores por lo que es un factor importante en intervenciones con este grupo poblacional.

Abstract

The aim of this study was to analyze the relationship between different types of loneliness and different types of coping strategies. A total of 140 people age 60 to 99 years old (Mage= 74.7, SD=8.4) took part in this study. Participants answered the ESTE loneliness scale and the CSI inventory. Family loneliness was negatively associated with problem solving, emotional expression, social support seeking and with wishful thinking. Social loneliness was negatively correlated with problem avoidance and existential loneliness was positively correlated with self-criticism and with social withdrawal. Social and family loneliness explained 34.5% in the variance of engagement coping strategies while existential and social loneliness explained 10.9% of the variance in the disengagement coping strategies. These results show that loneliness

influences the way older adults cope with problems, thus the consequences of loneliness should be addressed in interventions with the elderly.

Introducción

La soledad, o el sentimiento de vacío y de ausencia de redes sociales (Iglesias y López, 2001), es especialmente acusada entre los mayores. El 40.6% de las personas mayores de 65 años se sienten solas (IMSERSO, 2017) y el 80% de las personas mayores de 80 años (Smith, y Baltes, 1993).

La soledad en las personas mayores puede aparecer a consecuencia de acontecimientos vitales (Savikko, Routasalo, Tilvis, Strandberg, y Pitkälä, 2005) como la independización de los hijos, muerte del cónyuge, pérdidas de seres queridos o la jubilación, que pueden resultar altamente estresantes. Las personas mayores deben afrontar estas situaciones respondiendo con conductas o cogniciones específicas (Lazarus y Folkman, 1984) para proteger su bienestar.

Existen diferentes estrategias de afrontamiento: cognitivas, conductuales y emocionales. Las estrategias cognitivas suponen conceder un nuevo significado a la situación estresante, las estrategias conductuales implican la puesta en marcha de acciones dirigidas a resolver la situación estresante y las estrategias emocionales suponen la regulación de las emociones suscitadas por la situación estresante (Demers, Robichaud, Gélinas, Noreau y Desrosiers, 2009). Una segunda clasificación de las estrategias de afrontamiento discrimina entre afrontamiento activo y pasivo. Las estrategias de afrontamiento activas suponen enfrentarse directamente al problema, y las estrategias de afrontamiento pasivas consisten en conductas de evitación o negación (Brissette, Scheier y Carver, 2002).

Teniendo en cuenta que la soledad se asocia con niveles elevados de depresión, estados emocionales negativos, como por ejemplo inutilidad o auto-desprecio, y con una baja autoestima (Hazer y Boylu, 2010; Savikko et al., 2005) nos planteamos si la soledad también afecta a la capacidad de las personas mayores para enfrentarse a las situaciones estresantes que están experimentando y el tipo de estrategias de afrontamiento que ponen en marcha. Por ello, el objetivo del presente estudio fue analizar la relación entre diferentes tipos de soledad y diferentes estrategias de afrontamiento en una muestra de 140 personas mayores de Granada.

Método

Participantes

Participaron 140 personas mayores de Granada con edades comprendidas entre los 60 y los 99 años ($Medad=74.7$, $DT=8.4$), de los cuales 51 (36.42%) eran hombres y 89 mujeres (63.57%). El 72% de los participanytes vivían acompañados y la mitad tenían un nivel de estudios bajo (50% estudios primarios, 12.4% estudios secundarios, 18.5% estudios de bachiller finalizados y 18.5% estudios universitarios).

Materiales

Estrategias de afrontamiento. La versión española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI, Cano, Rodríguez y García, 2007). Consta de 40 ítems que se categorizan en ocho sub-escalas primarias: resolución de problemas, reestructuración cognitiva, expresión emocional, apoyo social, evitación de problemas, pensamiento desiderativo, autocrítica, y retirada social. Las estrategias se pueden agrupar en dos categorías más amplias: estrategias de compromiso y de retirada. Las sub-escalas resolución de problemas, reestructuración cognitiva, apoyo social y expresión emocional se consideran estrategias de compromiso. Las sub-escalas evitación de problemas, pensamiento desiderativo, retirada social y autocrítica son consideradas estrategias de retirada (α oscila entre .71 y .81).

Soledad. La escala ESTE-R (Rubio, Rubio y Pinel, 2010) que está compuesta por 34 ítems de tipo Likert con cinco opciones de respuesta (1=nunca, 2=rara vez, 3=alguna vez, 4=a menudo y 5=siempre) que se agrupan en cuatro dimensiones: soledad familiar, soledad conyugal, soledad social y crisis existencial (α oscila entre 0,78 y 0,94).

Diseño

Se empleó un diseño correlacional transversal.

Procedimiento

Se informó a los potenciales participantes del objetivo y del procedimiento estudio, aquellos que voluntariamente decidieron participar firmaron previamente un consentimiento informado.

Resultados

Tal y como se observa en la Tabla 1 se encontraron correlaciones moderadas negativas entre soledad familiar y resolución de problemas, apoyo social y reestructuración cognitiva. La soledad conyugal correlaciona moderada y negativamente con la resolución problemas y el apoyo social. La soledad social correlaciona moderada y negativamente con resolución de problemas, expresión de emociones, apoyo social y reestructuración cognitiva.

Tabla 1

Correlaciones entre las variables de estudio

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Soledad familiar	-											
2.Soledad conyugal	.54**	-										
3.Soledad social	.68**	.46**	-									
4.Soledad existencial	.60**	.38**	.48**	-								
5.Resolución de problemas	-.46**	-.41**	-.37**	-.35**	-							
6.Autocrítica	.15	-.01	-.07	.18*	-.24**	-						
7.Expresión de emociones	-.26**	-.16	-.36**	-.10	.31**	-.10	-					
8.Pensamiento desiderativo	-.25**	-.12	-.17*	.01	.24**	-.08	.23**	-				
9.Apoyo social	-.46**	-.36**	-.54**	-.27**	.45**	-.20*	.49**	.20	-			
10.Reestructuración cognitiva	-.32**	-.17*	-.30**	-.20*	.36**	-.08	.16	.00	.32**	-		
11.Evitación de problemas	-.13	-.00	-.18*	-.06	.18*	.06	.20*	-.03	.19*	.62**	-	
12.Retirada Social	.09	.01	.08	.27**	-.13	.31**	-.29**	.07	-.35**	-.01	.08	-

Nota: (N=140); Los coeficientes de correlación $|r| \geq .09$ eran significativos cuando $p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$ (bilateral).

En la Tabla 2 se muestran los análisis de regresión por pasos para predecir el uso de las estrategias de compromiso y las estrategias de retirada. El primer modelo, que incluía la soledad social, fue significativo ($F(1)=59.14$, $p<.001$) y explicaba un 29% de la varianza en estrategias de compromiso. El segundo modelo, que incluía la soledad social y la soledad familiar, también era significativo ($F(2)=36.13$, $p<.001$) y explicaba un 34.5% de la varianza en el uso de estrategias de compromiso con el problema.

Tabla 2

Resultados de la regresión por pasos de distintos tipos soledad y estrategias de afrontamiento de compromiso

Modelo 1	<i>B</i>	<i>EE</i>	β	<i>t</i>
Constante	56.03	2.83		19.766***
Soledad social	-1.150	.15	-.548	-7.694***
$R^2=.30$, R^2 corregida=.295				

Modelo 2	<i>B</i>	<i>EE</i>	β	<i>t</i>
Constante	60.87	3.17		19.196***
Soledad social	-.743	.20	-.354	-3.776***
Soledad familiar	-.414	.14	-.288	-3.073**
$R^2= .35$, R^2 corregida=.34				

Resultados de la regresión por pasos de distintos tipos soledad y estrategias de afrontamiento de retirada

Modelo 1	<i>B</i>	<i>EE</i>	β	<i>t</i>
Constante	22.896	2.99		7.662***
Soledad existencial	.276	.12	.196	2.342*
$R^2= .04$, R^2 corregida=.03				

Modelo 2	<i>B</i>	<i>EE</i>	β	<i>t</i>
Constante	25.191	2.97		8.483***
Soledad existencial	.481	.13	.341	3.712***
Soledad social	-.412	.13	-.303	-3.299**
$R^2= .10$, R^2 corregida=.11				

Nota: $N=140$; *B*= coeficiente no estandarizado; *EE*= error estándar; β = coeficiente estandarizado; los coeficientes de regresión eran significativos cuando $p < .05^*$; $p < .01^{**}$; $p < .001^{***}$

La Tabla 2 muestra que el primer modelo, que incluía la soledad existencial, fue significativo ($F(1)=5.49$, $p<.05$) y explicaba un 10% de la varianza en estrategias de retirada. El segundo modelo, que incluía la soledad existencial y la soledad social, también era significativo ($F(2)=8.38$, $p<.001$) y explicaba un 11% de la varianza en el uso de estrategias de retirada.

Discusión/Conclusiones

El objetivo de este trabajo era analizar la relación entre diferentes tipos de soledad y estrategias de afrontamiento en una muestra de 140 personas mayores de Granada. La soledad familiar se asociaba negativamente con el uso de estrategias que indican un manejo adecuado de los problemas mientras que la soledad social se asociaba de manera negativa con la evitación de problemas. La soledad existencial se asociaba de manera positiva con el uso de estrategias inadecuadas de tipo emocional tales como la autocrítica y la retirada social.

La soledad social y la soledad familiar explicaban un porcentaje considerable de la varianza en el uso de estrategias de compromiso con el problema, que implican tratar de resolver el problema, expresar las emociones propias y buscar apoyo emocional. La soledad existencial y la soledad social explicaban parte de la varianza en el uso de estrategias de retirada, que implican evitar las situaciones estresantes, o fantasear sobre realidades alternativas o aislamiento, la autocrítica y la autoinculpación. Estos resultados muestran que el sentimiento de soledad influye en la forma de las personas mayores de afrontar los problemas y por ello es un factor importante para las intervenciones en este grupo poblacional. Cabe resaltar que el uso de un diseño correlacional transversal y el muestreo incidental no permiten establecer relaciones de causalidad entre las variables estudiadas como tampoco extrapolar los resultados del presente estudio a toda la población mayor española. Futuros estudios deberán utilizar estudios longitudinales y seleccionar las muestras aleatoriamente.

Referencias

Brissette, I., Scheier, M. F., y Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 102-111.

- Cano, F. J., Rodríguez, L. y García, J. (2007). Adaptación española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 35(1), 29-39.
- Demers, L., Robichaud, L., Gélinas, I., Noreau, L., y Desrosiers, J. (2009). Coping Strategies and Social Participation in Older Adults. *Gerontology*, 55, 233-239.
- Hazer, O. y Boylu, A. A. (2010). The examination of the factors affecting the feeling of loneliness of the elderly. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 2083-2089. doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.450
- Iglesias, J. y López, J. (2001). *La soledad en las personas mayores*. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- IMERSO (2017). Informe 2016. *Las personas mayores en España*. Madrid: Ministerio de trabajo y Asuntos sociales.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Savikko, N. N., Routasalo, P. P., Tilvis, R. S. R., Strandberg, T. E. T. y Pitkälä, K.H.K.H. (2005). Predictors and subjective causes of loneliness in an aged population. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 41(3), 223-233.
- Smith, J., y Baltes, P. B. (1993). Differential psychological ageing: Profiles of the old and very old. *Ageing y Society*, 13(4), 551-587.
- Rubio, R., Rubio L., y Pinel M. (2010). *La soledad en los mayores. Una alternativa de medición a través de la escala ESTE. Informe*. [Accesible en <http://www.imersomayores.csic.es/documentos/documentos/rubio-soledad-02.pdf>]

ANÁLISIS CONCEPTUAL FUNDAMENTAL DEL PRIMER BOLETÍN DE LA ESCUELA MODERNA (1901)

Antonio Nadal Masegosa y Lourdes Aranda

*Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de
Málaga*

Resumen

La Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia resulta un recurso casi inagotable de información. El primer boletín editado por este centro implica toda una serie de atenciones referidas a la imagen del espacio y la difusión mediática del mismo, a sus objetivos, inauguración, recomendaciones docentes u observaciones generales sobre las dinámicas en el aula en su primer mes de funcionamiento. El objetivo de esta investigación es mostrar a la ciudadanía el primer documento surgido de una experiencia educativa que pretendía una transformación social sin precedentes, analizando el contenido que consideró relevante tratar en su primer órgano de expresión. La metodología de investigación está basada en el análisis, dentro de un paradigma cualitativo, del texto histórico constituido como fuente primaria. Los resultados aportan diez núcleos temáticos fundamentales, y dos secundarios. La conclusión está relacionada con que, si nos centramos en sus fuentes primarias, y en los datos que nos aporta una obra que constituye un auténtico escrito relacionado con la práctica, y con la teoría de la educación, y con un alto número complementario de materias, descubrimos un centro educativo cuyo fin fue la enseñanza racionalista, científica e integral, con reflexiones y sentido crítico incomparables aún hoy.

Abstract

The Modern School of Francisco Ferrer Guardia is an almost inexhaustible resource of information. The first bulletin published by this center implies a series of attentions referring to the image of the space and the media diffusion of the same, to its objectives,

inauguration, teaching recommendations or general observations on the dynamics in the classroom in its first month of action. The objective of this research is to show citizens the first document that emerged from an educational experience that sought an unprecedented social transformation, analyzing the content that was considered relevant to deal with in its first publication. The research methodology is based on the analysis, within a qualitative paradigm, of the historical text constituted as a primary source. The results provide ten fundamental thematic nuclei, and two secondary ones. The conclusion is related to the fact that, if we focus on its primary sources, and on the data provided by an essay that constitutes an authentic writing related to practice, and to the theory of education, and to a high complementary number of subjects, we discover an educational center whose purpose was the rational, scientific and integral teaching, with reflections and critical sense incomparable even today.

Introducción

Más de un siglo después, la Escuela Moderna sigue siendo una fuente casi inagotable de información, recursos y referencias para la investigación educativa, la teoría y la historia de la educación, siendo ello acreditado por diversas publicaciones de tesis doctorales, libros y comunicaciones en congresos internacionales (Nadal, 2015, 2018a, 2018b, 2018c, 2019; Velázquez, 2008, 2012).

El análisis del contenido de su órgano de expresión y de sus contenidos resulta de gran interés, pues implica establecer una base y un origen de todo lo que acontecería con posterioridad, con la relevancia que implica el estudio de una fuente primaria histórica básica.

El primer Boletín de la Escuela Moderna fue la primera publicación surgida de la institución de Ferrer Guardia, constituyéndose en unas páginas de notable interés para comprender y analizar los que serían los primeros derroteros de una institución que dejan conceptos actuales como innovación o cambio muy atrás, pues se trató de un centro y de una experiencia que fue mucho más allá, con un total afán de transformación social.

Método

En consonancia con la metodología cualitativa, y con sus estrategias de recogida de información y obtención de datos (Taylor y Bogdan, 2002), el análisis de documentos se constituye en la base de esta investigación, siendo la fuente primaria y su disección lo que nos aporta todo aquello que deseamos obtener, compartir y difundir.

La estructuración de este estudio se ha sistematizado en unidades temáticas concretizadas, teniendo en cuenta que dicha estructuración no se podría haber efectuado de no existir una base teórica fundamental, ya que la contextualización histórica se hace fundamental en el análisis de la publicación seleccionada.

Se han establecido diez núcleos temáticos fundamentales, y dos, que por la extensión en líneas dedicadas, se consideran secundarios, pese a que no lo serían en el devenir de la Escuela Moderna.

Resultados

En base al sentimiento altruista al que la Escuela Moderna afirmaba deber su existencia, su boletín dedicó sus primeros párrafos al saludo a la prensa en general, deseando contribuir a esa condensación de pensamiento que habría de traducirse en manifestación de la voluntad popular hacia el progreso, agradeciendo la condescendencia con la cual dicha prensa había acogido este centro escolar.

Los párrafos siguientes al formalismo anterior descrito, entran de lleno en la teoría de la educación de la Escuela Moderna, iniciándose en la base de la razón y la conciencia. La ciencia, según escrito no firmado -como el saludo a la prensa-, había penetrado de un modo u otro en todas las capas sociales. El propósito era claro: coadyuvar, rectamente, sin complacencias con los métodos tradicionales, a la enseñanza pedagógica basada en las ciencias naturales. No ignoraban los enemigos de este camino, y que la lucha sería fuerte e intensa. El profesorado solo sembraría las semillas de las ideas, y ciencias se completarían con arte, filosofía... sin ignorar voluntad, amor y sentimientos.

El tercer núcleo temático está dedicado a los detalles de la jornada de inauguración de la escuela, siendo el cuarto el que proporciona indicaciones pedagógicas al profesorado, rechazando la aplicación de una regla uniforme, pues al alumnado habría que tratarlo en base a sus diferencias, pudiendo existir estudiantes

indiferentes, impulsivos, reflexivos y sensibles. Permitir el juego libre, y efectuar una observación escrupulosa, sería absolutamente necesario.

Lo acontecido en el primer mes de clase y la explicación del empleo del tiempo en la primera clase preparatoria serían las siguientes cuestiones, estructurándose espacio-temporalmente el devenir del día a día de la Escuela Moderna.

La higiene de la infancia también tendría su espacio, así como las publicaciones de la Escuela Moderna, pues esta crearía una editorial con la cual generar libros de texto auxiliares a las lecciones de cosas, es decir, lo escrito se publicaría tanto para complementar lo vivenciado y experimentado por el alumnado, como para servir de material para otras escuelas racionalistas y científicas. El primer libro editado sería un compendio de historia universal.

El noveno núcleo temático de la publicación estudiada sería una sección infantil, explicándose en qué consiste la lluvia de efímeras, siendo el último gran tema la antigüedad del juego de niñas y niños. Las cuestiones que finalizaban el boletín eran unas preguntas para suscitar la curiosidad infantil y el anuncio de la próxima inauguración de las conferencias dominicales.

Conclusiones

La Escuela Moderna sigue siendo, hoy, moderna. Los análisis que pueden encontrarse en una publicación de 1901 suponen unos avances que hoy en día, bajo nuestro punto de vista, ni se producen ni se han tenido en cuenta. En el Boletín de la Escuela Moderna se afirmaba no ignorar los prejuicios que ignoraban la conciencia social del país. La crítica según la cual la pedagogía medieval, subjetiva, dogmática, que ridículamente presume de un criterio infalible, afirmándose todo ello textualmente en el primer boletín que investigamos, se constituye en una evaluación que fácilmente podría compartirse sobre las metodologías que se aplican en la enseñanza que hemos sufrido y sufren mayoritariamente en los centros de enseñanza del Estado español, con clases magistrales, libros de texto prefabricados y exámenes memorísticos sobre materias ajenas al mundo que nos rodea.

En el Boletín de la Escuela Moderna, se pretendían obtener cerebros que reaccionaran, personas enemigas de prejuicios, inteligencias sustantivas, capaces de

formarse convicciones razonadas, propias, suyas, respecto a todo lo que fuera objeto del pensamiento (Escuela Moderna, 1901, p. 3).

La Escuela Moderna pretendía una educación integral, y así lo refleja el análisis temático de su primera publicación en la historia. No se trató de un discurso que no se llevó a la práctica, pues la estructuración, la teoría, los objetivos, y algunos análisis, metodologías y contenidos ya se vislumbraban.

El análisis de los datos obtenidos aporta un volumen válido hasta probablemente para la realización de una tesis doctoral, con las aportaciones de las fuentes secundarias que se están publicando. La reflexión y el análisis crítico, en una época en modo alguno favorable para el desarrollo de la experiencia realizada, pues hasta Ferrer fue condenado a muerte y ejecutado por el Estado, están fuera de toda duda e invitan a continuar la profundización sobre un proyecto, hasta hoy, irrepetible.

Referencias

- Escuela Moderna (1901, octubre 30). *Boletín de la Escuela Moderna*, 1, 1-16.
- Nadal, A. (2015). *Análisis y valoración de la vigencia de los principios pedagógicos de la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia en el Estado español en el siglo XXI. Estudio de casos*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.
- Nadal, A. (2018a). Análisis y valoración de la metodología activa e innovadora de la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia en su primer curso académico. De las Lecciones de cosas al trabajo individual. En *I Congreso Internacional sobre Metodologías Activas, Modelos de Enseñanza-Aprendizaje e Investigación en Ciencias de la Educación y del Deporte*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- Nadal, A. (2018b). *La Escuela Moderna. Análisis histórico*. Madrid: Arco / La Muralla.
- Nadal, A. (2018c). La Escuela Moderna como innovación en el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. En D. E. Leiva, F. A. Berlanga, C. Pineda, A. I. Raya y

D. J. Menor (Eds.), *I Congreso Internacional Virtual de Innovación Docente Universitaria "We teach & We learn."* Libro de resúmenes. Córdoba: UCOpress. Córdoba University Press.

Nadal, A. (2019). La mujer como autora en el Boletín de la Escuela Moderna en su primera época (1901-1903). En J. C. Suárez, S. Marín y P. Panarese (Eds.), *Comunicación, Género y Educación. Representaciones y (de)construcciones* (p. 167-170). Madrid: Editorial Dykinson.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Labúsqueda de significados*. Barcelona: Editorial Paidós.

Velázquez, P. (2008). *La Escuela Moderna. Una editorial y sus libros de texto (1901-1920)*. Tesis Doctoral. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Murcia.

Velázquez, P. (2012). *Estudio histórico-jurídico de Francisco Ferrer Guardia instruida y fallada por la Jurisdicción de Guerra (1909)*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

**UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN INFANTIL DESDE LA EXPERIENCIA
DOCENTE.
UN ESTUDIO NARRATIVO DE AUTOEXPLORACIÓN**

Dolores Gómez Pastor
Universidad de Valencia

Resumen

La investigación realizada se fundamenta en el saber experiencial y pone el foco de estudio en mi práctica docente en educación infantil, a partir de la potencialidad de la *indagación narrativa* (Connelly y Clandinin, 1995) como práctica de investigación. El objetivo que pretendo es profundizar narrativamente en las tensiones pedagógicas, *haciéndolas fructíferas* (Contreras, 2016), con el fin de explorarlas, entenderlas y aprender de ellas. Estas tensiones están interconectadas con lo que me (nos) pasa en la relación educativa, en la relación con la alteridad (criaturas, maestras, maestros, institución, familia...), la relación con el saber (lo prescrito y lo real, lo impositivo y lo deseable...) y la relación conmigo misma. Como investigación educativa desde un enfoque autoetnográfico, este proceso de indagación narrativa pretende ser en sí mismo una experiencia de formación, que me haga pensar lo educativo y que genere un cambio de mirada, abriéndome la oportunidad de tantear nuevas prácticas. Finalmente, la escritura de los relatos y su profundización narrativa pondrá de manifiesto las dificultades que entraña la relación educativa y las posibilidades que tiene esta metodología como experiencia de transformación personal.

Palabras clave: autoetnografía, indagación narrativa, educación infantil, saber experiencial, tensiones pedagógicas.

Abstract

The research is based on experiential knowledge puts the focus of study on my teaching practice in preschool education, based on the possibilities provided us by narrative enquiry (Connelly y Clandinin, 1995) as a practice of research. The objective that I intend to achieve is to delve narratively into the pedagogical tensions, making them fruitful (Contreras, 2016), in order to explore them, understand them and learn from them. These tensions are interconnected with what happens to us in the educational

relationship, in the relationship with otherness (creatures, teachers, masters, institutions, family...), the relationship with knowledge (the prescribed and the real, the overbearing and the desirable...) and the relationship with myself. As part of the self-ethnographic approach, this process of narrative inquiry purports to be a training experience in itself, to make me think about education and to provoke a change of view, opening up the opportunity for me to experiment with new practices. Finally, the writing of stories and their narrative depth will highlight the difficulties involved in the educational relationship and the possibilities that this methodology has as an experience of transformation.

Keywords: autoethnography, narrative inquiry, infantile education, experiential knowledge, pedagogical tensions.

Introducción

Esta comunicación forma parte de un proyecto de tesis doctoral que estoy desarrollando en la actualidad y pone el foco de estudio en mi propia práctica docente, que desempeño desde el año 1986. El proyecto de tesis surge como resultado de una inquietud que me conmovía desde hace algunos años, ligado a mis vivencias en el mundo de la docencia en el ámbito de la educación infantil.

Fruto de esta inquietud, que tiene que ver con pensar lo educativo, son las narrativas, escritas en primera persona, en las que pretendo identificar y profundizar las tensiones pedagógicas que surgen en la relación educativa. A partir de ellas, desarrollaré un proceso de indagación narrativa que, sin desligarme de los saberes teóricos y formales, me permita autoexplorar mi actuar docente y transformar la relación educativa.

Método

Metodológicamente se encuadra en el ámbito de lo que se llama en la investigación anglosajona *self-study* (Loughran et al., 2004) y tiene una orientación fenomenológica (Van Manen, 2003), aunque nos centraremos en una modalidad de autoestudio basada en la *indagación narrativa* (Connelly y Clandinin, 1995), que es una forma de investigación especialmente sensible para la investigación de la experiencia. Para ello, me centraré en los relatos y en la potencialidad de la indagación narrativa como práctica de investigación, en la medida que nos permite *tocar lo intangible* de la

educación y hacerla más perceptiva y sensible a la fragilidad y delicadeza de su naturaleza.

Al tratarse de un estudio de autoexploración en mi práctica docente, tendrá un enfoque de investigación autoetnográfico, en la medida que busca describir y analizar la experiencia personal con el fin de comprender la experiencia cultural (Ellis, 2009; Ellis, Adams y Bochner 2015). Este estudio de autoexploración lo realizaré a partir de la escritura en primera persona de una serie de relatos, en los que exploro la relación educativa, deteniéndome en las tensiones pedagógicas que me inquietan.

Con ello, el diseño de investigación se focalizará en la narrativa de experiencias que surgen de diversas fuentes y que guardan relación con mis vivencias, con la autoobservación sistemática, con las producciones de las criaturas, con lo que me sugieren las fotografías, las grabaciones y otros documentos pedagógicos. En cada uno de estos relatos he buscado narrar una historia relacionada con un asunto educativo, que cuestione alguna situación concreta y que abra un espacio para la reflexión. Tomando como foco de estudio los relatos iniciaré un proceso de indagación narrativa, con el propósito de reconocer cualidades que permitan profundizar el sentido y la complejidad del oficio de lo educativo.

Resultados

Desde hace décadas se viene manteniendo una doble vertiente en el conocimiento pedagógico, que constata la pervivencia de la lógica jerárquica en la producción del mismo y el saber generado en la práctica de la enseñanza. Las maestras y maestros desarrollamos saberes propios en el contexto de nuestras prácticas, que a veces guardan relación con los saberes generados por la investigación educativa, otras se contraponen a ellos o no los tienen en cuenta (Blanco, 2015). Desde distintas posiciones se sostiene la necesidad que desde la investigación pedagógica se valore el conocimiento generado en las prácticas docentes, con el objetivo de construir una teoría de la educación con capacidad para generar cambios educativos viables.

El foco de estudio de mi investigación es mi propia práctica docente, lo que supone indagar en el saber experiencial que se genera en la escuela. Como afirma Luigina Mortari (2002) *"la experiencia se encuentra allí donde lo vivido va acompañado de pensamiento"* (p. 155) y es que no es posible pensar sin experiencia personal, puesto que todo pensar es un repensar las cosas. Por ello, esta forma de conocimiento me permite enlazar lo que vivo y el pensamiento que genera y es lo que ha lugar a la experiencia. Además, vivir el encuentro educativo como experiencia vivida

es hacer que la relación educativa sea la oportunidad de la experiencia de la alteridad, de *dejarse tocar*, reconociendo al otro en su singularidad, *dejándose decir*, abriéndose a la sorpresa, a lo imprevisto, haciendo significativo lo vivido. Y en este propósito de explorar la relación educativa lo que busco, más que respuestas, es mantener viva la pregunta, facilitando la apertura de nuevos caminos, entendidos como *hilos de sentido* que nos hacen pensarla pero que no agotan la respuesta, *más bien la mantienen viva y abierta* (Molina, 2014). Por ello, lo que pretendo no es dar respuestas, sino abrir preguntas que me permitan profundizar sobre el sentido de lo educativo.

El resultado de la investigación de la experiencia educativa es un saber que tiene que ver con la propia naturaleza de lo pedagógico. Es un saber que no se desvincula de la experiencia y que realmente necesita la educación. Es un saber personal que da cuenta de lo que me (nos) pasa en aquello que hacemos y vivimos. Un saber encarnado ligado a la pregunta que orienta la tarea educativa, es un saber que poseen muchas maestras y maestros y que se conoce como saber de la experiencia (Contreras, 2010).

Mi investigación se centra en el contexto de la escuela infantil y, para ello, realizo una autoexploración de mi práctica docente por un periodo de tiempo que comprende los últimos tres años, involucrándome a mí misma, a mi forma de hacer y de ser en lo educativo, que me convierte a la vez en objeto de la investigación y en sujeto que investiga. Por ello, abordaremos esta investigación educativa desde un enfoque autoetnográfico en la medida que soy a la vez *observadora y observada* y mi posición es la de estar *pensando y observando como un etnógrafo y escribiendo y describiendo como un narrador* (Ellis, 2009).

Desde la posición de narrador que cuenta lo que le pasa ha lugar a la subjetividad, la emocionalidad y a la influencia del investigador. Por ello, una limitación de narrar en primera persona es que formas parte de la situación y del problema, con el riesgo de que la narración pueda quedar reducida a un relato egocéntrico en el que se confunda *hablar desde sí* con hacerlo *de sí misma*; la otra gran limitación es la dificultad que entraña tener que deshacerse del saber acumulado, de desaprender lo sabido para dar lugar a lo nuevo. Sin embargo, hablar de lo educativo desde mi posición actual, en un momento determinado y bajo un motivo particular es un recurso muy potente que permite mantener viva la relación educativa y, a la vez, hace que me conozca mejor, por lo que está provocando un cambio de mirada.

Esta autoexploración en mi práctica docente tiene una orientación narrativa (Clandinin y Connelly, 1995). Por ello, desarrollo un proceso de indagación en una serie de relatos que he escrito en primera persona y que centran un asunto educativo, con el

fin de abrir la pregunta y profundizar en aspectos sustanciales. Los relatos intentan mostrar cómo es realmente la relación educativa, qué provoca la curiosidad de los niños y niñas, cómo les acompaña, cómo reconocen al otro y a la otra como iguales, cómo son las relaciones entre los docentes, con las familias, con la institución, etc. En definitiva, todos aquellos detalles sensibles, particulares, enriquecedores, motivadores, cercanos... que no son tangibles, ni aparecen en el curriculum ni en los manuales, pero que están muy presentes en la relación educativa.

Conclusiones

La investigación que estoy desarrollando es una forma de reconocer el conocimiento que se genera en la práctica docente y las cualidades pedagógicas que le caracterizan.

La inquietud que siento por lo educativo hace que esté en relación pensante con mi práctica y la forma que me permite expresar esa relación de pensamiento con lo vivido es a través de la narrativa. Por ello, he escrito una serie de relatos que hablan de la escuela y de lo que en ella me (nos) pasa con la alteridad, con el saber y conmigo misma. La exploración y profundización narrativa de las tensiones pedagógicas que reflejan estos relatos, me permite entender mejor lo que hago y vivo, conectándome de nuevo con el sentido profundo de lo educativo.

En síntesis, el presente artículo es el resultado de una primera fase de este proceso de investigación, que me está permitiendo abrir posibilidades de pensamiento y que está generando un modo de estar y de trabajar en la escuela, bajo nuevas formas de relación y de acción. Pero además de suponer una oportunidad de transformación personal, también pretenden propiciar un espacio de análisis y reflexión para aquellos lectores a quienes les inquieta el sentido de lo educativo.

Referencias

- Blanco, N. (2015). Reconocer autoridad femenina en educación. *Los saberes de las maestras*. Revista Currículum, 28, 11-31.
- Connelly F. y Clandinin D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J y otros. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59) Barcelona: Laertes.
- Contreras, J. (comp) (2016). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Barcelona: Octaedro.

- Ellis, C. (2009). *Revision: autoethnographic reflections on life and work*, Walnut Creek, California: Left Coast Press, Inc.
- Ellis, C., Adams, T. y Bochner, A. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio Nueva Época*, 14, 249- 273.
- Loughran, J. (2004). *Improving teacher education practices through self- study*. Routledge & Falmer. London.
- Molina, D. (2014). *Explorar la relación educativa, explorar la experiencia de relación*. Inédito.
- Molina, D. (2014). *La palabra que despierta la experiencia*. Inédito.
- Mortari, L. (2002). Tras las huellas de un saber. En Diotima, *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 153-162) Barcelona: Icaria.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.

POLÍTICAS EDUCATIVAS EN CONTEXTOS INTERCULTURALES COMUNITARIOS

M. Jesús Igual Calvo

Departamento de Teoría i Historia de la Educación. Universidad de Barcelona

Resumen

Antecedentes. La necesidad de conectar la teoría y la práctica es la que lleva a establecer el objetivo de la investigación que es mostrar la traducción práctica de las líneas políticas y normativas y como los diferentes agentes educativos de la comunidad articulan y planifican actuaciones y condiciones para llevar a cabo las prácticas para la intervención intercultural educativa en la comunidad. *Método.* Des de la metodología cualitativa, a partir del método descriptivo en clave de estudio de caso empleando las técnicas para la recogida y análisis de datos propias de la investigación cualitativa: entrevista semiestructurada, análisis documental y categorización mediante el programa NVIVO. *Resultados.* Los resultados de la investigación indican que los agentes educativos que trabajan en el día a día han tenido un papel fundamental en trasladar los principios a la práctica. Las modificaciones normativas han tenido un papel relevante, la coyuntura de la crisis económica ha incrementado las situaciones de vulnerabilidad y ello requiere la introducción de nuevas políticas. *Conclusiones.* Las metodologías de trabajo en red que han llevado a cabo las administraciones junto con la implicación de las entidades del tercer sector han contribuido a aligerar las condiciones impuestas por la crisis socioeconómica.

Abstract

Antecedents. This research aims to show how political and regulatory guidelines are translated into practice and how different educational agents in the community articulate and develop actions and conditions to carry out those practices. It does so by describing, from the point of view of the different agents that come together in the educational context of the community, the actions and conditions that facilitate and impede the planning and development of educational resources for interculturality and social inclusion. *Method.* The research is divided into two parts, the first that lay the theoretical groundwork and a fifth that details the methodological framework. The first part outlines the thesis's

foundation in the context of global crisis and the existing policies for social and educational interculturality and social and educational inclusion. The methodology employed is qualitative and the method is descriptive, looking at a case study and analysing the regulatory documents. *Results.* Content analysis was employed for the data analysis and the program Nvivo was used for the treatment of the data, the plans for inclusion, and the interviews with agents that work in education in educational centres, municipal education employees and entities that work to improve quality of life in the community. Final goes on to make brief recommendations and set out possible lines of action for the generation of processes to strengthen the component of intercultural pedagogy in the community. *Conclusions.* They must be created new action for the generation of processes to strengthen the component of intercultural pedagogy in the community.

Introducción

La necesidad de conectar la teoría y la práctica lleva a establecer el objetivo de la investigación que es mostrar la traducción práctica de las líneas políticas y normativas y como los diferentes agentes educativos de la comunidad articulan y planifican actuaciones y condiciones para llevar a cabo las prácticas. Una aproximación teórica sobre el contexto de crisis, las políticas sociales y educativas para la interculturalidad y la inclusión social y educativa en el marco del discurso de la educación intercultural y su contextualización en la comunidad como espacio de encuentro.

La investigación se divide en dos partes, la primera contiene la fundamentación teórica: el contexto global y de crisis, las políticas sociales y educativas para la interculturalidad social y educativa, el despliegue de los documentos normativos para la acción socioeducativa en el contexto catalán y su evolución.

En las últimas décadas han proliferado numerosos análisis que se han acercado a la educación intercultural desde el ámbito escolar. Marí Ytarte (2002) ya ponía de manifiesto la necesidad de realizar análisis que incluyan la comunidad y se acerquen a la pedagogía intercultural desde la complejidad de la comunidad teniendo en cuenta el ámbito escolar.

Método

La investigación se plantea desde la metodología cualitativa, a partir del método descriptivo en clave de estudio de caso empleando las técnicas para la recogida y análisis

de datos propias de la investigación cualitativa: entrevista semiestructurada, análisis documental y categorización mediante el programa Nvivo.

Materiales

El procedimiento para convertir los datos cualitativos en conocimiento ha consistido en la categorización de las unidades de información y análisis de contenido mediante el programa Nvivo. Se ha realizado una aproximación a las referencias teóricas en relación a las políticas sociales y educativas para la interculturalidad, y se han analizado los planes para la integración y la construcción de la ciudadanía.

Participantes

En el desarrollo de la investigación se realizaron entrevistas a agentes que trabajan en el ámbito educativo: direcciones de centros educativos de educación primaria y secundaria, técnicos municipales de educación y entidades de la comunidad.

Diseño

Se han realizado un total de 14 entrevistas semiestructuradas, 5 a personas técnicas de la administración local y profesionales que realizan tareas en el contexto de la comunidad, 4 a personas representantes de entidades locales y 5 a agentes de la administración educativa.

Para la construcción de la entrevista semiestructurada se han tenido en cuenta las siguientes dimensiones:

1.- Retos y objetivos para la inclusión desde las percepciones y valoraciones de los agentes educativos de la comunidad: centros educativos, administración local y entidades.

2.- Planificación y definición de recursos y servicios en el contexto: mitologías, recursos, situaciones de vulnerabilidad, competencias interculturales. Actuaciones que favorecen o dificultan la inclusión y condiciones que favorecen o dificultan la inclusión.

3.- Discursos teóricos y políticos sobre la interculturalidad educativa: aportaciones del discurso sobre la interculturalidad educativa y su relevancia para la práctica.

4.- Políticas, líneas y estrategias para la interculturalidad educativa: gestión de la diversidad, prácticas construidas a partir de las políticas introducidas para favorecer la inclusión y la interculturalidad educativa en el contexto comunitario.

Procedimiento

Se analizaron los documentos que contienen las líneas estratégicas para la gestión de la interculturalidad educativa derivados de las políticas socioeducativas, los diversos planes para la integración y la construcción de la ciudadanía. Se realizó el contacto con el territorio, la selección de los agentes, la recogida de información, el análisis global de los datos y del contenido y posteriormente la codificación según las tipologías de agentes y las categorías predefinidas y emergentes.

Resultados

El análisis de contenido permite obtener pautas lógicas de interpretación y hacer inferencias mediante el tratamiento sistemático de la información, para establecer correspondencias de la perspectiva teórica y la normativa con las prácticas que se llevan a cabo en el contexto del estudio de caso.

El análisis conceptual y semántico de los datos primarios, de los planes para la inmigración y la construcción de la ciudadanía, los planes educativos y las entrevistas ha definido el contexto de la investigación. A partir de la interrelación entre las categorías se ha dado respuesta a los interrogantes y objetivos iniciales. Categorías iniciales y emergentes:

1. Recursos humanos y materiales, lengua y comunicación, comunicación intercultural.
2. Innovaciones metodológicas, transversalidad y trabajo en red, gestión de políticas educativas interculturales, aparición del tercer sector, actividades extraescolares, formación continuada de los profesionales.
3. Acción intercultural comunitaria, acogida, participación, contexto socioeconómico.
4. Migración e inmigración, discurso intercultural, cultura y diversidad, conflicto y lucha, normalización, igualdad de oportunidades, género.
5. Percepciones y valoraciones profesionales y personales.

Igualmente en los planes para inmigración y construcción de la ciudadanía, se eligieron categorías comunes (referencias a la integración, uso de la lengua, a la disposición de servicios educativos fuera del horario escolar). Se establecieron correlaciones con los datos primarios para construir conceptos y relaciones.

En cuanto a la fiabilidad y validez de los datos, esta se ha corroborado mediante el uso del programa informático, la triangulación de los datos y la construcción de conjuntos interrelacionados a partir del coeficiente de Jacard.

Discusión

Se analiza la evolución conceptual en los planes y en las entrevistas y las agrupaciones por similitudes de palabras y de categorías. Las condiciones que han favorecido la inclusión y la construcción de ciudadanía, según los agentes entrevistados han consistido en la creación y mantenimiento de actividades educativas para la inclusión en el marco escolar y extraescolar, los planes educativos de entorno (política de la administración educativa de Catalunya, para la inclusión de niños/as y adolescentes en el marco de la comunidad), la gestión educativa, la corresponsabilidad entre los diferentes agentes, trabajo en red, la implicación del tercer sector y la formación continuada.

“El PEE es un modelo de gestión, de cogestión entre Ayuntamiento y Educación, se trabaja en red, estamos todos los departamentos implicados. (ADM16, agente administración local)

Las condiciones y actuaciones que representan amenazas para la inclusión se definen como el contexto socioeconómico, la desigualdad social y de género y se refiere la necesidad de construir situaciones y espacios de vinculación y de relación y generar defensas hacia el miedo que generan en la ciudadanía los conflictos globales.

El discurso intelectual, el corpus teórico alrededor de la interculturalidad educativa, y el discurso pragmático de los planes que orientan la práctica confluyen puntualmente. Categorías como *familia* y *tercer sector* han aparecido con una frecuencia elevada. Se han sumado a las estructuras existentes iniciativas sociales para hacer frente a situaciones de vulnerabilidad. La escasa participación familiar en las estructuras educativas es vivida como un inconveniente para la comprensión de los procesos educativos y para la construcción de una ciudadanía participativa.

Conclusiones

Los resultados de la investigación indican que los agentes educativos que trabajan en el día a día han tenido un papel fundamental en trasladar los principios a la práctica. Las modificaciones normativas han tenido un papel relevante. La coyuntura de la crisis económica ha incrementado las situaciones de vulnerabilidad y ello requiere la introducción de nuevas políticas fundamentadas en la pedagogía social comunitaria (Morata, 2016). Las metodologías de trabajo en red que han llevado a cabo las

administraciones junto con la implicación de las entidades del tercer sector han contribuido a aligerar las condiciones impuestas por la crisis socioeconómica. Es necesario seguir impulsando la educación intercultural comunitaria para conseguir mejorar la igualdad de oportunidades y seguir avanzando para incrementar la mejora de las condiciones de convivencia en las sociedades para acompañar y respetar la construcción de las identidades complejas y comunicación intercultural en un marco de participación y ciudadanía.

Como decía Freire (1999), hacer política es hacer educación, educación que desde la tarea de la pedagogía intercultural comunitaria y la pedagogía social, ha de contribuir a la construcción de la cohesión social, a la construcción de la ciudadanía en igualdad de oportunidades, a la inclusión, al bienestar y la convivencia.

Referencias

- Freire, P. (1999). *La educación como práctica de la libertad*. Ciutat de Mèxic: Octaedro
- Marí Ytarte, R. (2002). *Análisis de la educación intercultural y propuesta de un modelo de pedagogía intercultural*. Barcelona: Universitat de Barcelona. [Tesi de doctorado].
- Morata, T. (coord.) (2016). *Pedagogía social comunitaria y exclusión social*: Editorial Popular.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E DIREÇÃO UNIPESSOAL: UMA COMBINAÇÃO POSSÍVEL? REFLEXÕES A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO

Virgínio Sá y Daniela Silva

Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Nos últimos 40 anos em Portugal, o percurso da gestão democrática foi oscilando entre a sua amplificação ou fragilização no contexto das suas diferentes “edições” na administração das escolas públicas. Na última década, a consagração da figura do diretor no palco escolar, através do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, trouxe novas interrogações sobre a gestão democrática bem como novas combinações na densa teia de relações de poder na arena educativa. Tomando como referência empírica os dados de uma investigação realizada num agrupamento de escolas no norte de Portugal, esta comunicação tem como objetivos: a) refletir sobre a (re)configuração dos jogos de poder entre os órgãos de governo das escolas: diretor, conselho geral e conselho pedagógico, e b) refletir e analisar as perceções acerca das potencialidades ou ameaças à gestão democrática inscritas nos discursos dos atores escolares, decorrente da aplicação deste normativo legal. A investigação desenvolvida teve um enfoque qualitativo, através de um estudo de caso – agrupamento de escolas – tendo como técnicas de investigação a realização de entrevistas a diversos atores escolares, pertencentes maioritariamente aos órgãos de gestão das escolas, e a análise documental dos principais documentos da escola, nomeadamente o projeto educativo, o contrato de autonomia e o plano de intervenção do diretor. Os dados obtidos na investigação registam a existência de uma narrativa partilhada por parte dos atores escolares entrevistados, que se reflete na perceção de uma “mudança na continuidade”, parcialmente alimentada no facto de a diretora ter sobrevivido a sucessivas reformas normativas,. Paralelamente, com menos expressividade, registamos algumas manifestações de “medo vertical”, por parte dos atores escolares menos alinhados com a ordem instituída.

Resumen

Durante los últimos 40 años en Portugal, la administración democrática ha estado oscilando entre su amplificación o debilitamiento en el contexto de sus diversos "edições" en la administración de las escuelas públicas. En la última década, la consagración de la figura del director en el organización escolar, através del Decreto-Ley nº 75/2008, 22 de abril, trajo nuevas interrogantes sobre la gestión democrática así como nuevas combinaciones en la densa red de relaciones de poder en la arena educativa. Tomando como referencia empírica de los datos de una investigación llevada a cabo en un grupo de escuelas en el norte de Portugal, esta comunicación tiene por objeto: a) reflexionar sobre la (re) configuración de los juegos de poder entre las escuelas de los órganos de gobierno: el director, consejero general y b) reflexionar y analizar las percepciones acerca de las potencialidades o amenazas a la gestión democrática inscritas en los discursos de los actores escolares, derivada de la aplicación de este normativo legal. La investigación desarrollada tuvo un enfoque cualitativo, asentándose en un estudio de caso - agrupación de escuelas - teniendo como técnicas de investigación la realización de entrevistas a diversos actores escolares, pertenecientes mayoritariamente a los órganos de gestión de las escuelas, y el análisis documental a los principales documentos de la escuela, en particular el proyecto educativo, el contrato de autonomía y el plan de intervención del director. Los datos obtenidos en la investigación registran la existencia de una narrativa compartida por parte de los actores escolares entrevistados, que se refleja en la percepción de un "cambio en la continuidad", parcialmente alimentada en el hecho de que la directora haya sobrevivido a sucesivas reformas normativas. Paralelamente, aunque de forma menos expresiva, registra algunas manifestaciones de "miedo vertical" expresadas, en particular, por parte de los actores escolares menos alineados con el orden instituido.

Abstract

In the last 40 years in Portugal, the course of democratic management has been oscillating between its amplification or weakening in the context of its different "editions" in the administration of public schools. In the last decade, the consecration of the figure of the director on the school stage, through Decree-Law no. 75/2008, of April 22, brought new questions about democratic management as well as new combinations in the power relations in the educational arena. Taking as an empirical reference the data of an

investigation carried out in a grouping of schools in the north of Portugal, this communication has as objectives: a) to reflect on the (re) configuration of power plays between the governing bodies of the schools: director, general council and pedagogical advice, as well as b) to reflect and analyze the perceptions about the potentialities or threats to democratic management registered in the speeches of the school actors, due to the application of this legal norm. The research developed had a qualitative focus, based on a case study - grouping of schools - having as research techniques interviews with several school actors, mostly belonging to the school management bodies, and documentary analysis of the main school documents, namely the educational project, the autonomy contract and the director's intervention plan. The data obtained in the research record the existence of a narrative shared by the interviewed school actors, which is reflected in the perception of a "change in continuity", partially fueled by the fact that the director has survived successive normative reforms. At the same time, although less expressive, we note some manifestations of "vertical fear" expressed, in particular, by school actors less aligned with the established order.

Introdução

Na última década, a gestão democrática das escolas portuguesas veio a sofrer alterações fruto das mudanças legais, introduzidas pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, que consagrou a direção/gestão unipessoal no seio das escolas públicas em Portugal. O diretor passou ser eleito pela comunidade educativa, através do órgão do conselho geral, e a gestão escolar é unipessoal. Lima (2014) defende a existência de três pilares da gestão democrática: a eleição, a participação na decisão e a colegialidade. Será a gestão unipessoal compatível com a gestão democrática? É na resposta a esta questão que pretendemos refletir sobre a (re)configuração dos jogos de poder entre os órgãos de governo das escolas bem como refletir e analisar as perceções acerca das potencialidades ou ameaças à gestão democrática inscritas nos discursos dos atores escolares.

Método

A investigação desenvolvida faz parte do projeto de investigação intitulado “A governação e gestão das escolas públicas: o(a) diretor(a) em ação”, desenvolvida por uma

equipa do CIEd, Instituto de Educação, da Universidade do Minho. No âmbito deste projeto foram desenvolvidos vários estudos de caso, sendo que a investigação apresentada versa sobre os dados de um dos estudos de caso desenvolvido num agrupamento de escolas (AE) no norte de Portugal. A investigação teve um enfoque qualitativo. As técnicas de investigação incluíram entrevistas a diversos atores escolares, pertencentes maioritariamente aos órgãos de gestão das escolas, e a análise documental aos principais documentos da escola, nomeadamente o projeto educativo. As entrevistas foram tratadas através da análise de conteúdo.

Resultados

Embora a lei atribua competências de direção do AE ao órgão conselho geral, representante da comunidade educativa, “na prática é o diretor e os seus adjuntos que estão a dirigir a escola e o agrupamento (excerto da entrevista à Diretora do AE). Neste contexto, a investigação encetada procurava refletir sobre o facto de esta “direção” ser uma forma de gestão mais democrática de governo das escolas. A gestão democrática nos discursos dos atores assumiu um certo consenso na associação do binómio unipessoalidade e democracia. Quando interrogados sobre a racionalidade que justificava a existência de uma liderança unipessoal na gestão escolar, os discursos dos atores entrevistados encaminham-se para a análise da relação entre o Ministério e o Agrupamento de escolas, defendendo a ideia de que estas mudanças legais não constituíram um retrocesso democrático mas antes um instrumento de uma lógica gerencialista, de fação neo-liberal, de modo a aumentar, de forma mais eficaz, o controlo burocrático do Estado bem como a prestação de contas das escolas ao Estado, como esclarece o seguinte entrevistado:

“Penso que a tutela o que quis foi controlar. Era mais fácil controlar, porque ao pedir responsabilidades, a pessoa naturalmente que vai ali centralizar tudo muito nela, porque depois é ela que vai ter que responder perante a tutela. [...] é muito mais fácil de controlar por parte da tutela, porque pedir a justificação e a responsabilidade a só uma pessoa, vai fazer com que eu tenho que fazer porque depois me vão pedir (excerto da entrevista ao Presidente do conselho geral).

Nas relações entre os diferentes atores escolares, um dos aspectos que se evidenciou nos discursos dos entrevistados foi a continuidade da permanência da mesma

dirigente escolar, apesar da mudança de cargos - a atual diretora tinha sido a Presidente do Agrupamento de escolas no anterior modelo legal. Para além disso, a diretora tinha recrutado e constituído uma equipa de diretores adjuntos, com responsabilidades específicas, que criava a ideia de uma certa colegialidade no órgão:

“Aqui esse aspeto unipessoal acaba por ser muito diluído, de facto, além de haver um trabalho em equipa, nós também as questões estão muito divididas pelo grupo que acompanha a diretora de maneira que não sentimos isso [...] alguma tensão que eventualmente se gerou foi completamente dirimida” (excerto da entrevista Presidente do Conselho Geral).

Deste modo, os atores entrevistados, apesar de no início da implementação do modelo terem experienciado algum “medo vertical” pela gestão unipessoal, após a sua implementação e devido ao perfil carismático desta diretora, argumentaram maioritariamente que não “sentem” diferenças relativamente ao modelo anterior e, alguns chegam mesmo a defender claramente o modelo unipessoal. Perante a possibilidade de escolha por um modelo colegial, um ator chegou mesmo a defender o modelo unipessoal: “Escolheria o órgão unipessoal” (Professor com mais tempo de serviço do AE) em detrimento de um órgão colegial.

Conclusão

Apesar de nos cânones teóricos a gestão democrática assentar na direção colegial, a investigação encetada demonstrou que a diretora deste estudo de caso, através de um diligente trabalho discursivo, constrói uma narrativa onde faz sobressair a sua identificação com os valores de uma “gestão escolar participada”, criando à sua volta uma equipa de trabalho com responsabilidades específicas levando à ideia de uma gestão colegial presente nos seus adjuntos. No mesmo sentido, a nomeação de certos atores para determinados cargos é precedida de uma certa auscultação o que induz uma certa ilusão de participação nos processos de decisão. Para além destas dimensões, o perfil carismático da diretora deste estudo de caso, a sua antiguidade na permanência do cargo de dirigente escolar leva a que a maioria os discursos dos entrevistados articulem a gestão unipessoal com os princípios da gestão democrática.

Referencias

Lima, L. (2014). A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária?. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083.

Portugal, Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril