



TEJIENDO REDES:

Hacia una educación basada en el diálogo
para la transformación social

Actas XIV Congreso de Formación del Profesorado
Universidad Autónoma de Madrid - AUFOP

2018

Coordinación: Adelina Calvo Salvador,
Carlos Rodríguez Hoyos y Elia Fernández
Díaz

Edita: Universidad de Cantabria

A José Emilio Palomero Pescador

Actas del XIV Congreso de Formación del Profesorado *Tejiendo Redes: hacia una educación basada en el diálogo para la transformación social*, celebrado en la Facultad de Formación del Profesorado y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (junio 2018). Organizado por la UAM y la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP).

Este libro de actas está dedicado a José Emilio Palomero Pescador, profesor emérito de la Universidad de Zaragoza.

Editado en la Universidad de Cantabria (2019).

Coordinación:

Adelina Calvo Salvador
Carlos Rodríguez Hoyos
Elia Fernández Díaz

Diseño y maquetación:

Carlota San Miguel Guerrero

Agradecimientos:

Henar Rodríguez Navarro
Luis Torrego Egido
Martín Rodríguez Rojo
Charo Fernández Domínguez

ISBN 978-84-09-13017-7



ÍNDICE

| | |
|--|------------|
| <u>Prólogo</u> | <u>3</u> |
| <u>Presentación</u> | <u>7</u> |
| <u>Línea 1. Educación para el desarrollo y la ciudadanía global</u> | <u>10</u> |
| <u>Línea 2. Formación y evaluación docente</u> | <u>64</u> |
| <u>Línea 3. TIC y educación mediática</u> | <u>164</u> |
| <u>Línea 4. Innovación educativa y nuevas metodologías pedagógicas</u> | <u>177</u> |
| <u>Línea 5. Educación inclusiva y convivencia</u> | <u>205</u> |

Prólogo

Dedicado a la memoria de José Emilio Palomero Pescador

Por Martín Rodríguez Rojo

Cuando a uno le dicen que hable de un amigo se le ponen los pelos de punta. A un amigo no se le encasilla en un escrito, se le siente; sobre un amigo no se puede elucubrar, se le respira por los cuatro costados y después se sale juntos a pasear. Pero resulta que, en este prólogo a las actas de un congreso, hay que guardar algunos protocolos académicos y ello me obliga a encuadrar unas sentidas palabras en un texto «que respete a» y «sea respetado por» la academia. Así pues, para referirme al profesor José Emilio Palomero Pescador, lo primero que tengo que decir es que ya no se encuentra entre nosotros. Murió – lo digo por si algún lector no lo sabe – el día 15 de diciembre de 2018.

Le despedimos con respeto y emoción. En Zaragoza, el Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza y la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) donde él derrochó vida y horas, le hicieron un homenaje. En breve aparecerá un libro en su recuerdo. Mientras éste llega, sirva este prólogo para reconocer que la AUFOP se ha quedado manca, que la universidad ha perdido a un gran profesional, que estos congresos han perdido a un promotor, que la revista de la Asociación (Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, RIFOP) ya no cuenta con uno de sus fundadores y principal motor.

Quisiera resaltar algunas dimensiones de quien desempeñó el puesto de catedrático, primero de Pedagogía en Zamora (1973) y un año más tarde de Filosofía en la Escuela Universitaria de EGB de Teruel, allá por el año 1974, centro en el que impartiría clases de Psicología Evolutiva y de la Educación o de Historia de la Filosofía. La primera de estas dimensiones aludirá a su persona, la segunda, al profesional de Psicología y la tercera, al militante de la AUFOP. Ya sé que es muy difícil separar una de otra pues, en definitiva, todo dimana del tipo de hombre o de mujer que cada cual sea y quiera ser, pero nos puede servir a nivel metodológico para aclarar las ideas.

¿Quién fue José Emilio? Me viene bien recordar alguna conversación que tuve con él. Decía – decíamos – que, cada persona, así como también la realidad entera, no se entiende si no la ubicamos en la categoría «relación». Somos fruto de la relación. Somos relación interdependiente, no absolutos que campan a sus anchas por las tiendas de la vida sin tener necesidad de nadie. Al ser entes relacionados unos con otros, para hacer crecer a nuestro yo sólo lo conseguiremos haciendo crecer al tú y a lo otro que nos circunda. Y esto en una mutua reciprocidad.

Josef Estermann (2012) lo explica bien cuando intenta informarnos en la tercera reimpresión de su libro, *Filosofía Andina*, sobre uno de los grandes principios que caracteriza a la cosmovisión de los habitantes indígenas de los Andes. Se refiere a la relacionalidad del todo que, junto con la correspondencia, la

complementariedad y la reciprocidad, constituyen los cuatro principios de la filosofía andina. Estermann, lo primero que quiere resaltar son las semejanzas y las diferencias que existen entre la idea de relacionalidad andina y algunos «equivalentes homeomórficos» de la filosofía occidental. De esta manera, el autor intenta aclarar a las mentes occidentales el concepto de relacionalidad andina. Apoyándose en algo conocido por los occidentales, llega a la comprensión de algo desconocido entre nosotros.

Las semejanzas con el principio de racionalidad andina las encuentra el profesor Estermann después de haber convivido con los aimaras más de siete años en las alturas bolivianas, en la ley de la proporcionalidad elemental de los entes de Empédocles (2012), en el «emanación» neoplatónica de Plotino (2004) y en el monadismo leibniziano (2001). Sin embargo, hay algo importante que separa a la relacionalidad andina de los monismos occidentales: la relacionalidad universal no es el resultado de una inferencia o emanación a partir de un solo ente, principio o sustancia. La relacionalidad andina tampoco se entiende dentro de la categoría «sustancialidad», como lo hacen el «todo» de Spinoza (2007). *Deus sive Natura* es la única sustancia existente derramada en sus criaturas. También la «mónada» de Leibniz es una sustancia espiritual individual y sigue siendo un «ser sustancial» el Espíritu absoluto de Hegel (2006), un concepto -en-y-para sí.

La relacionalidad andina, lejos de ser sólo un concepto lógico, es más bien un conjunto relacional derivado «de las relaciones primordiales de convivencia cósmica» (Estermann, 2012, p. 127). Para la relacionalidad andina todo es relación. No hay algo más importante que algo; todo se encuentra en el ámbito relacional y nada deriva de nada. Ningún elemento es más que el otro porque todos dependen de todos y todo se constituye como algo en cuanto se relaciona con «los algos», constituyendo así la realidad entera. Es la propia relación la total realidad existente en el mundo.

Nos podemos aproximar un poco más a la conceptualización de la relacionalidad por vía negativa y por vía positiva: negativamente, el principio de relacionalidad afirma que «no puede haber ningún ente completamente carente de relaciones». De otra manera: no hay entes absolutos, sueltos, desconectados. Incluso Dios es, desde esta perspectiva, un ente relacionado. El ser es el ser relacionado. La ontología andina, añade el profesor Josef, «siempre es una inter-ontología» (2012, p. 128). El ente no relacionado es un no-ente. Positivamente, el principio de relacionalidad sostiene que cada ente, tanto físico, como psíquico, como sentimental, como posible, se halla inmerso en múltiples relaciones con otros entes. La realidad o es interrelacionada o no es.

Es ahora cuando podemos volver a preguntarnos: ¿quién fue José Emilio? Yo le conocí. Estuve con él. Viví con él. Fui profesor suyo. Trabajé con él durante años. Siendo ambos profesores universitarios engendramos juntos la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado al lado de otros colegas. La diseñamos juntos, la programamos juntos, la sufrimos juntos. José Emilio tenía muy claro que la vida es una relación. Una relación consciente de nuestra complementariedad, de nuestra indigencia, de nuestros fracasos y de nuestros éxitos. José Emilio cumplía, pienso modestamente, con las características de

esta relacionalidad cósmica. La traducía en relaciones de amistad, de apertura, de servicio y entrega a los demás y de creación transformadora. Veámoslo en la segunda dimensión aludida: en su profesionalidad.

Recuerdo ver a José Emilio en algunos congresos y reuniones celebrados en aquellos años de los 80. Años que aún olían a franquismo y que, al mismo tiempo, auguraban un tránsito hacia la democracia. Se hablaba de la necesidad de transformar las Escuelas Normales en Escuelas Universitarias de Magisterio y más tarde a éstas últimas en Facultades de Educación. Allí estaba José Emilio buceando el cambio de sentido, tendiendo puentes entre impulsores y opositores hasta llegar a tejer una salida contundente a la par que armoniosa.

Profesor de Psicología Evolutiva en la Escuela Universitaria de Magisterio de Teruel y Catedrático interino de Filosofía, aportó sus lúcidas opiniones sobre la ley de Reforma Universitaria en debates celebrados por compañeros pertenecientes a Movimientos de Renovación Educativa. En 1990 llegó a la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Zaragoza como profesor titular de Psicología Evolutiva y de la Educación. Nuevas inquietudes. Nuevos horizontes se abrieron en su despierta mente. Nuevas relaciones con alumnos, con profesores, con la política educativa, con la formación inicial y permanente de los maestros. Había que relacionar la Pedagogía con la Psicología. De ahí que impulsara los Estudios de Psicopedagogía, la transformación de la Escuela Universitaria en Facultad de Educación y la creación, en ésta, del Postgrado de Psicomotricidad y Educación: cuerpo y espíritu en combinación recíproca. Pero, sobre todo, donde más se remarcó su fondo de relacionalidad fue en la imprescindible unión entre Universidad y Sociedad. No son un ente absoluto la enseñanza ni la educación. Sin su relación con lo social, con las instituciones socioeducativo-políticas no se entiende a la Universidad, sede del conocimiento. En el profesor Palomero bullía una cosmovisión interdisciplinar, por eso no concebía a la Academia aislada, absolutizada, desconectada de la vida social, de los problemas que acuciaban a la ciudadanía. Todo su empeño consistió en responder desde el aula a los asuntos del Bien Común. Son sus alumnos quienes testifican la carga psicosocial que nutría sus lecciones, sus conversaciones, sus artículos, sus debates en reuniones grupales con las vanguardias del cambio integral.

Algo parecido se evidencia en la tercera dimensión: la militante, la del cofundador y alma de la RIFOP o Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (Palomero Pescador, E. y Rodríguez Rojo, M, 2002 y 1998, respectivamente). Faltaban días y, a veces noches, para tener actualizada esta publicación. Había que recoger, seleccionar y evaluar los artículos que constituirían el cuerpo de cada número. Allí estaba José Emilio telefoneando, escribiendo correos, «whasapeando». Incluso en uno de sus últimos días, encima de la cama donde poco más tarde moriría, se le vio con el ordenador ultimando algún detalle que no debería faltar si se quería llegar a punto cumpliendo plazos.

Era la revista, la niña de sus ojos a cuyos 94 números, correspondientes a más de 30 años de existencia, dedicó horas, semanas, meses y años. Nació esta

revista como respuesta a la necesidad de renovación en la formación del profesorado, como anhelo de contribuir a la puesta al día de quienes dedican su vida a la formación de los educadores de nuestros hijos y también a la de quienes forman a esos educadores: los profesores universitarios. Desde ella, el militante de la renovación pedagógica, José Emilio, se abrió a la relación con los más vivos problemas de la época. Permítaseme citar, a modo de ejemplo, algunos de estos problemas presentes en el tratamiento que de ellos se ha hecho en los monográficos de la RIFOP: la educación democrática en los nuevos escenarios ciudadanos, la integración latinoamericana y la función de la universidad ante ella, el amor y la educación, la pedagogía crítica como herramienta de transformación social, educar en una sociedad neoliberal, el papel de la universidad ante los movimientos sociales y al revés, el problema de la exclusión social y el de la inclusión educativa, la inmigración, la necesidad de una educación intercultural, la desigualdad de género y su tratamiento educativo.

Éstos y otros similares monográficos demuestran, a mi entender, hasta dónde se extendía el enfoque relacional del espíritu de José Emilio. Todas las facetas que pululaban por el mundo, por un planeta asfixiado de obstáculos que eran dignos de ser atendidos, escudriñados y, si fuera posible, solucionados o, al menos, mejorados mediante la relación ciencia-educación y realidad social. Para esta persona buena, para este competente profesional y para este admirable militante de la relacionalidad, expresada en talante comunitario, servicial, fraternal, amistoso, pacifista y luchador, vaya mi admiración y mi recuerdo. Espero y confío que refleje el sentir de todos los lectores de estas actas, destinadas a recoger las aportaciones del último congreso AUFOP sobre Formación del Profesorado, celebrado en la Universidad Autónoma de Madrid en 2018.

Referencias Bibliográficas

- EMPÉDOCLES. En ESTERMANN, J. (2012). *Filosofía Andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. La Paz. Bolivia. Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología (ISEAT), p. 126.
- ESTERMANN, J. (2012). *Filosofía Andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. La Paz. Bolivia. Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología (ISEAT).
- HEGEL, G. W. F. (2006). *Fenomenología del espíritu*. Valencia. Pre-Textos.
- LEIBNIZ, G. W. (2001). *Monadología*. Madrid. Editorial Biblioteca Nueva.
- PALOMERO PESCADOR, J. E. (2002). La revista interuniversitaria de formación del profesorado (RIFOP). Indicadores de calidad, resultados y línea editorial. Quince años de historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404412>
- PLOTINO. En HADOT, P. (2004). *Plotino o la simplicidad de la mirada*. Barcelona, Alpha Decay.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1998). La Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: Una conquista de los formadores del profesorado en España. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(1). Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/v1n1mrr.htm>
- SPINOZA, B. (2007). *De Dios: Ética*. Barcelona, Ediciones Folio.

Tejiendo Redes: Hacia una educación basada en el diálogo para la transformación social

Continuando con el carácter de encuentro, intercambio, discusión y crítica que ha venido caracterizando a los congresos de Formación del Profesorado promovidos por la Asociación Interuniversitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), el congreso celebrado en Madrid asume y reconoce esta tradición, invitando a las personas participantes a pensar sobre el cambio de la educación. El título del congreso ha querido enfatizar la idea de diálogo para remarcar el poder de agencialidad de los diferentes agentes del contexto social y educativo.

El comité científico estuvo formado por:

Antonio Maldonado Rico

Profesor permanente, Universidad Autónoma de Madrid

Carmen Márquez Vázquez

Profesora ayudante doctor, Universidad Autónoma de Madrid

Sergio Sánchez Fuentes

Profesor ayudante doctor, Universidad Autónoma de Madrid

Javier Murillo Torrecilla

Profesor titular de universidad, Universidad Autónoma de Madrid

Liliana Jacott

Profesora permanente, Universidad Autónoma de Madrid

Henar Rodríguez Navarro

Profesora titular de universidad, Universidad de Valladolid

Cecilia Simón Rueda

Profesora titular de universidad, Universidad Autónoma de Madrid

David Jiménez Hernández

Profesor de universidad privada, Universidad Católica de Murcia

Marta Sandoval Mena

Profesora contratada doctor, Universidad de Valladolid

Gerardo Echeita Sarrionandia

Profesor titular de universidad, Universidad Autónoma de Madrid

José Antonio Casas Bolaños

Profesor de universidad, Universidad de Córdoba

Bianca Thoilliez Ruano

Profesora ayudante doctor, Universidad Autónoma de Madrid

Jesús Manso Ayuso

Profesor de universidad, Universidad Autónoma de Madrid

Inmaculada Tello Díaz-Maroto

Profesora ayudante doctor, Universidad Autónoma de Madrid

Lourdes González Perea

Profesora, Universidad Isabel I

Javier J. Maquilón Sánchez

Profesor Titular de Universidad Universidad de Murcia

Joaquín A. Paredes Labra

Profesor titular de universidad Universidad Autónoma de Madrid

Anabel Moriña Díez

Profesora titular de universidad, Universidad de Sevilla

María Ángeles Gomariz Vicente

Profesora contratada doctora, Universidad de Murcia

M.^a Ángeles Hernández Prados

Profesora contratada doctora, Universidad de Murcia

Ricardo Moreno Rodríguez

Profesor colaborador, Universidad Rey Juan Carlos

Rosa Espada Chavarría

Profesora visitante, Universidad Rey Juan Carlos

Charo Cerrillo Martín

Profesora titular de universidad, Universidad Autónoma de Madrid

Cristina Serrano Garcia

Profesora titular de universidad, Universidad Cardenal Cisneros

María Fernández Agüero

Profesor contratado doctor, Universidad Autónoma de Madrid

Rosa María Esteban Moreno

Profesora titular de universidad, Universidad Autónoma de Madrid

Luis Torrego Egido

Profesor titular de universidad, Universidad de Valladolid

El comité organizador estuvo formado por:

Jose Emilio Palomero Pescador

Editor de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)
Secretario de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)

Profesor emérito de la Universidad de Zaragoza (Asociación Universitaria de Formación del Profesorado), Universidad de Zaragoza

Henar Rodríguez Navarro

Profesora titular de universidad. Universidad de Valladolid. Grupo ACOGE

Marta Sandoval Mena

Vicedecana de Estudiantes, Relaciones Institucionales y Empleabilidad,
Universidad Autónoma de Madrid

Sergio Sánchez Fuentes

Profesor ayudante doctor, Universidad Autónoma de Madrid

Carmen Márquez Vázquez

Profesora ayudante doctor, Universidad Autónoma de Madrid

Raquel Graña Oliver

Miembro GICE (Grupo GICE)

Antonio García Correa

Presidente de la AUFOP

Leyla Angélica Sandoval Hamon

Profesora ayudante, Universidad Autónoma de Madrid

Irene Moreno Medina

Personal investigador en formación, Universidad Autónoma de Madrid

La Universidad de Cantabria ha coordinado las actas de este congreso celebrado en Madrid los días 20, 21 y 22 de junio del 2018. Las comunicaciones se presentan organizadas en las diferentes líneas temáticas del congreso.

Línea 1. Educación para el desarrollo de la ciudadanía global.

Línea 2. Formación y evaluación docente.

Línea 3. TIC y Educación Mediática.

Línea 4. Innovación educativa y nuevas metodologías pedagógicas

Línea 5. Educación inclusiva y convivencia.

1. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA CIUDADANÍA GLOBAL

Este tema invita a presentar trabajos sobre capacidad y desarrollo humano, propuestas educativas promotoras del desarrollo humano y la ciudadanía cosmopolita en textos diversos y formaciones de profesorado promotor del desarrollo humano, la ciudadanía y la justicia social. De igual modo, tendrán cabida las aportaciones sobre migraciones, diversidad de identidades, sociedades actuales, etc.

LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN COMPETENCIA EMOCIONAL COMO PROMOTORA DE LA JUSTICIA SOCIAL EN LAS ESCUELAS

Línea Temática [1]: Educación para el desarrollo y la ciudadanía global

Ana María Ávila Muñoz, Universidad Autónoma de Madrid, España

Antonio Fernández González, Universidad Autónoma de Madrid, España

Palabras Clave: Justicia-Social, Competencia-Emocional, Formación del Profesorado, Mejora Educativa

Keywords: Social-Justice, Competence-Emotional, Teacher Training, School Improvement

Algunas evidencias

La mejora de la escuela es un elemento esencial para generar cambios hacia una sociedad más justa (Murillo y Hernández-Castilla, 2014). Es imprescindible la puesta en marcha de procesos transformadores que conviertan la escuelas en lugares de trabajo destinados por y para el desarrollo de la justicia social (Méndez-Núñez y Murillo, 2017).

En la actualidad existe una preocupación por la alta capacitación en ámbito cognitivo que está llevando a un descuido de la formación en el pensamiento autónomo y libre; la empatía, la compasión y la solidaridad, por no tomarlo como aspectos o capacidades tan imprescindibles o “importantes” (Guichot-Reina, 2015).

Nussbaum (2012), en su teoría de justicia social, señala una lista de capacidades que componen las condiciones mínimas que debe tener una vida digna con carácter universal. Defiende que una sociedad justa tiene dos misiones fundamentales: cultivar emociones que ayuden al sostenimiento del compromiso con proyectos valiosos que requieran de esfuerzo y sacrificio, y mantener bajo control ciertas emociones negativas que ponen en peligro la cohesión social. Es el tipo de educación necesaria para crear una sociedad donde el bienestar social se convierta en principal protagonista (Guichot-Reina, 2015).

Las capacidades a las que hace referencia Martha Nussbaum (2007) son: Vida; salud física; integridad física; sentidos, imaginación y pensamientos; emociones; razón práctica; afiliación; otras especies; juego; y control sobre el propio entorno.

Estas capacidades se entienden como requisitos mínimos, una sociedad que no las garantice no será una sociedad justa, se destaca la importancia de un desarrollo emocional sano señalando Nussbaum (2007) “*debemos llegar a un desarrollo que no se vea bloqueado por el miedo y la ansiedad*”.

Estos enfoques han conseguido que en las últimas décadas se asista a una revolución de la investigación sobre las emociones, que está generando importantes cambios en el sistema educativo. Siempre enfocando hacia una

mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto de la escuela, cada vez se enfatiza más el hecho de unificar lo cognitivo con lo emocional (Fernández-Abascal, Jiménez y Martín, 2003).

Por lo tanto, para que desde la educación se pueda llegar a desarrollar una sociedad justa, una justicia social se deberá tener en cuenta el desarrollo integral del alumno, es decir, a ese desarrollo cognitivo se le deberá sumar experiencias que promuevan actitudes pro sociales entre ellas potenciar la identificación, regulación y desarrollo de las capacidades emocionales. Bisquerra y Pérez (2007) definen las competencias emocionales como “la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades personales, habilidades, emociones y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”.

Estas competencias se desarrollan a lo largo de toda la vida, y se pueden manifestar en un contexto dado. En este sentido se puede señalar que la utilización por Nussbaum (2012) del término capacidad es similar al de competencia promovido por estos autores.

Bisquerra (2007), afirma que el profesorado emocionalmente competente está mejor preparado para relacionarse de manera positiva y adecuada con la comunidad educativa, aumentando la calidad de la educación. El trabajo sobre gestión de las emociones y justicia social se convierte en un elemento básico que revierte en el desarrollo integral del alumno. Se está pidiendo a los docentes un compromiso más profundo, concreto y de mayor calidad que el que se exige cuando los resultados que se quieren obtener son meramente cognitivos y cuantitativos.

Un compromiso por un modelo educativo que parta del desarrollo integral del alumno para conseguir una sociedad más justa desarrollando las capacidades y así formando unas personas libres, autónomas, empáticas, reflexivas en definitiva entendidas en su totalidad.

Conclusiones

La educación es la herramienta clave para crear una sociedad más justa. El derecho a la educación ya no es entendido como el mero hecho de ir a la escuela, sino como el derecho a aprender mediante el desarrollo de una educación de calidad que de respuesta a la integridad del niño.

Existe una dicotomía que se debe hacer visible con respecto a la educación, ya que puede ser utilizada como una herramienta para la erradicación de las desigualdades sociales o como potenciador de la brecha social. (Sanz y Serrano, 2015). Por ello desde la justicia social se debe utilizar a la educación como instrumento de lucha contra las desigualdades sociales; por lo tanto, a la escuela se le adjudica un papel indiscutible de institución favorecedora de la igualdad social (Arranz, 2012).

Una formación en competencia emocional proporcionará una mayor capacidad para promover la justicia social. El rol del docente adquiere un carácter transformativo, influyendo en la forma de involucrar a los estudiantes, ya que a estos se les entenderá como aprendices activos, participativos, críticos y que podrán plantear alternativas a la realidad social (Nagda, Gurin y López, 2008). Habrá que tratar a los educandos como sujetos con criterio, recurrir al diálogo,

proponer contextos de trabajo cooperativo, problematizar el conocimiento y luchar por la justicia social (Giroux, 1990). Se debe garantizar la participación y el desarrollo integral del alumno si se busca garantizar una educación equitativa y de calidad. La escuela tendrá que fomentar el trabajo colaborativo y promover procesos de enseñanza inclusiva (Hernández-Castilla, Eúan e Hidalgo, 2013). La educación inclusiva desarrollará una sociedad cohesionada entendiendo y respetando la pluralidad de las personas, así se podrá progresar hacia la justicia social. El respeto a la diversidad construirá una sociedad universal en la que vivirán personas libres, inclusivas, democráticas y en paz (Garzón, 2011). A modo de conclusión se termina mostrando un decálogo sobre los principios educativos a tener cuenta en una educación encaminada a la consecución de la justicia social creado por Sanz y Serrano (2015), se necesita una educación: para promocionar todas las capacidades de la persona; que atienda a las personas por lo que son y no por lo que tienen; que promueva la autonomía; para la igualdad; participativa y responsable; humanizante; innovadora y cambiante; de calidad; obligatoria y gratuita; que busque la justicia social. El resultado será la creación de unas comunidades activas, cohesionadas y reflexivas que entiendan que un aprendizaje de calidad garantizará el éxito de una manera ecuaníme para todos (Arnaiz, 2012).

BIBLIOGRAFÍA

- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: como favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1) 25-44
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2009). *Las competencias emocionales*. Educación XXI, 10, 61-82.
- Fernández-Abascal, E. G., Jiménez, P. y Martín, D. (2003). *Emoción y motivación*. Madrid. Ramón Areces.
- Garzón, B. (2011). *Reaccionar para avanzar*. Madrid. Aguilar.
- Guichot-Reina, V. (2015). El enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría de la Educación* 27(2), 45-70.
- Hernández-Castilla, R., Eúan e Hidalgo, N. R. (2013). Prácticas del liderazgo escolar implicado en la promoción de la justicia social: estudio de un caso en educación secundaria. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2) 263-280
- Mendez-Nuñez, A. y Murillo, J. (2017). Reivindicando la Labor Intelectual y Transformativa del Profesorado en una Educación para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(1), 383-399.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.

LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN ESPAÑA. UN ANÁLISIS DE LOS PREMIOS “VICENTE FERRER” QUE OTORGA LA AECID

Línea Temática [1]: Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global

Adelina Calvo Salvador, Universidad de Cantabria, España

Carlos Rodríguez-Hoyos, Universidad de Cantabria, España

Elia M. Fernández-Díaz, Universidad de Cantabria, España

Palabras claves: Educación para el Desarrollo en la Educación Formal, Educación para la Ciudadanía Global, Pedagogía Crítica

Keywords: Development Education and Schools, Global Citizenship, Critical Education

La Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) es el organismo nacional encargado de promocionar y desarrollar actividades de educación y sensibilización en el terreno de la Educación para el Desarrollo (ED). A pesar de que en nuestro país la cooperación y la ED están descentralizadas y las comunidades autónomas han ido desarrollando sus propias estrategias, proyectos y actividades amparados en su particular política comunitaria, es importante analizar la actividad de la AECID en el terreno de la educación y sensibilización, pues la publicación en 2007 de la *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española* supuso un hito central en el desarrollo de este campo en nuestro país.

Por ello, en esta comunicación se analizan los premios nacionales de ED “Vicente Ferrer” que desde 2009 convoca AECID anualmente y que tienen por objetivo reconocer, valorar y visibilizar las mejores experiencias educativas en centros docentes en todo el territorio español. Tal y como recoge la propia convocatoria del premio, se trata de experiencias que implican a toda la comunidad educativa, que están dirigidas a facilitar la comprensión crítica de las interrelaciones económicas, políticas y culturales que se dan entre el Norte y el Sur del planeta, así como a favorecer el conocimiento de las realidades y causas que explican y provocan la pobreza y desigualdad y que condicionan nuestras vidas como ciudadanos/as de una aldea global. En cuanto a la metodología, se establece que estas experiencias deben sustentarse en procesos que promuevan el pensamiento crítico y una identidad de ciudadanía global a través de procesos participativos, interactivos, dialógicos, creativos y cooperativos.

Metodología

Se trata de un análisis realizado sobre la publicación anual que surge de la convocatoria del premio y que recoge, de forma bastante detallada, las experiencias premiadas. El análisis se focaliza en los niveles educativos más y menos premiados, en la distribución de los premios a lo largo del territorio español, en las dimensiones de la ED más y menos trabajadas, en la metodología y actividades presentadas, en la vinculación con el currículum, así como en las generaciones de la ED que están más presentes en los premios (desde la que conocemos como primera generación o enfoque caritativo-

asistencial, hasta la denominada sexta generación o educación al postdesarrollo).

El análisis es importante no sólo porque permite una primera aproximación a cómo se está desarrollando la ED en centros educativos de todos los niveles, sino porque este mismo año, 2018, se cumplirán los 10 años de esta convocatoria (que habitualmente se publica en marzo). Es pues momento de hacer balance sobre la situación de la ED en centros educativos de nuestro país.

De manera más concreta, se han analizado un total de 105 experiencias, que se corresponden con el intervalo 2009-2015. Se trata del total de experiencias publicadas y, por lo tanto, accesibles para el análisis, pues desde 2016 y hasta actualidad, todavía no se ha publicado el libro anual que recoge los premios. Así pues, de una totalidad de 150 experiencias premiadas (desde 2009 hasta 2018) se han analizado 105 correspondientes al intervalo ya señalado.

Resultados

¿Qué niveles educativos son los más premiados?

Las experiencias premiadas se concentran en la centralidad del país (Madrid, Castilla-La Mancha y Castilla-León) y en Navarra, mientras que las comunidades menos premiadas, hasta el momento, han sido Murcia, Extremadura o el País Vasco. Sin embargo, esto no es un índice real de la actividad de la ED en las escuelas de esas comunidades, pues sabemos que muchas de ellas no se presentan a este premio por tener una política de cooperación y otras convocatorias muy arraigadas en su propia comunidad.

En cuanto a los niveles educativos más y menos premiados, encontramos estas cifras:

- Educación Infantil: 10.67%
- Educación Primaria: 30.09%
- Educación Secundaria: obligatoria: 38.83% y no obligatoria (Bachillerato): 7.76%
- Formación Profesional: 11.65%
- Educación de adultos: 0.97 (una única experiencia en una prisión).

¿Qué objetivos persiguen las experiencias premiadas?

Persiguen un variado rango de objetivos que representan las diferentes generaciones de la ED, incluidas aquellas más cercanas a la visión caritativa-asistencial y a la educación para la ciudadanía global.

Por ejemplo, en algunas de esas experiencias todavía encontramos expresiones como “países desarrollados”, “países subdesarrollados”, “países del tercer mundo”, “pobreza y falta de desarrollo”, etc. La investigación más reciente en este ámbito ha superado este tipo de terminología por considerar que la misma

configura una ED de primera y segunda generación (Argibay y Celorio, 2005; Ortega, 2007).

Hay otro grupo de experiencias que todavía se focalizan en “los problemas y situaciones de los países del Sur del planeta”, manifestando que los objetivos perseguidos en el marco de la ED son, por ejemplo, “tomar conciencia sobre la situación socioeconómica de los países empobrecidos, creando una conciencia solidaria o creando una comunidad solidaria con los menos afortunados”. En este sentido, la ED parece aquí claramente influenciada por la idea de “reparar” o “ayudar a reparar” la situación de los países del Sur, sin problematizar las relaciones entre los países situados en las zonas más ricas y pobres del planeta.

Al mismo tiempo, se percibe un aumento progresivo en el número de experiencias que citan como objetivo crear una ciudadanía global o que claramente se sitúan en la 5ª generación de la ED. En la definición de sus objetivos encontramos términos como “justicia social”, “pensamiento crítico”, “relaciones entre lo local y lo global” o “desarrollo humano”.

¿Qué tipo de metodologías y actividades se proponen?

Se utiliza un rango amplio de metodologías, siendo algunas de las más citadas el trabajo en grupo, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje-servicio, el aprendizaje por proyectos o el aprendizaje basado en problemas. Todas ellas requieren un alto grado de participación del alumnado y tratan de promover una cultura participativa y colaborativa en el centro y en la comunidad local. Los adjetivos más utilizados para describir estas metodologías son: activas, motivadoras, inclusivas, lúdicas, vinculadas a problemas sociales reales, etc.

Sin embargo, en algunas de estas experiencias la descripción de la metodología (crítica, participativa, etc.) no se corresponde con las actividades desplegadas y los objetivos que supuestamente la experiencia describe (p.e. cuando se señala que “la escuela es un laboratorio de democracia que promueve el pensamiento crítico, el respeto por los derechos humanos y la participación activa en la sociedad”). En este sentido, en buena parte de las experiencias analizadas se ha encontrado una falta de coherencia entre los objetivos que se persiguen y las actividades y metodologías utilizadas.

Con relación a las actividades, estas pueden ser clasificadas entre aquellas que tienen una vinculación suave con el currículum y las que presentan una vinculación fuerte con el mismo. En el primer lugar, encontramos actividades que se celebran y planifican como algo paralelo al currículum, a lo que se enseña en las aulas (mercadillos, carreras, exposiciones, charlas, etc.). Y al mismo tiempo, encontramos actividades de ED que tienen una fuerte vinculación con el currículum, de forma que todo se ha organizado en torno a esta temática. Hablamos, por ejemplo, de proyectos de investigación centrados en problemas sociales relevantes o en continentes que usan variados lenguajes como el escrito, visual, audiovisual, etc.

En todo caso, se requiere mayor investigación de corte etnográfico para arrojar más luz sobre esta cuestión.

Las dimensiones de la ED

Teniendo en cuenta las 4 dimensiones de la ED, sensibilización, formación, investigación y movilización social (Ortega, 2007), nuestro análisis revela que las dimensiones más trabajada en las experiencias analizadas son sensibilización y formación, y las menos investigación y movilización social. Es importante reconocer que la dimensión formación es aquí relevante, pues las experiencias se desarrollan en contextos educativos formales.

En relación con la agenda de la ED, el análisis demuestra que los tópicos más comunes son cultura de paz y restauración de conflictos, sostenibilidad económica, social y medioambiental, mientras que los menos comunes son gobernanza y derechos humanos, interculturalidad y género. Estos resultados concuerdan parcialmente con los obtenidos en una investigación anterior (Rodríguez-Hoyos, Calvo y Fernández-Díaz, 2012).

¿Qué perspectiva general adoptan estas experiencias de ED?

Teniendo en cuenta lo señalado hasta el momento, en las experiencias analizadas se percibe, de forma predominante, una de las siguientes aproximaciones.

- Visión caritativo-asistencial o primera generación de ED. Hasta el momento, esta sería la generación dominante, al centrarse las experiencias en ayudar a los países y comunidades más necesitados a través de recogida de dinero mediante carreras solidarias, por ejemplo. Actividades para conocer más cuestiones sobre estos países son también implementadas, aunque en muchas ocasiones esta aproximación parece bastante superficial y focalizada en lo que el país necesita o no tiene.
- Organización del currículum para estudiar la realidad de un país o de una zona específica. Estas experiencias suelen focalizarse en el conocimiento de un problema específico en un determinado país, generalmente acompañando a un proyecto de apadrinamiento entre escuelas. Es común con países Latinoamericanos, de África o con la India.
- Alineamiento con las agendas internacionales. Estas experiencias se focalizan en promocionar, tanto en la comunidad como en la escuela, los objetivos propuestos por las agendas internacionales como los Objetivos del Milenio o los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- Presencia transversal de la ED. Hasta hoy es el enfoque minoritario, pero sus experiencias tienen un gran interés. Requieren del trabajo conjunto de la comunidad educativa, dado que los objetivos de la ED y sus tópicos están presentes en todas las actividades curriculares.

Conclusiones

Aunque el análisis presentado aquí es necesariamente parcial, los resultados encontrados dibujan algunas tendencias similares a las presentadas en otros estudios que analizan experiencias de ED promovidas por ONGD, tanto a nivel

nacional como regional o local (Padial, 2011; Coordinadora Española de ONG, 2005).

Pese a todo, se requiere seguir investigando la temática de la ED en las escuelas, utilizando metodologías etnográficas que puedan dar cuenta del currículum en acción y de los enfoques pedagógicos utilizados.

BIBLIOGRAFÍA

- Argibay, M. y Celorio, G. (2005). *La Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco-Hegoa.
- Argibay, M., Celorio, G. y Celorio, J. (2009). *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos*. Bilbao: Hegoa.
- Barrenechea, A. (2012). *Hacia una agenda alternativa de Educación para el Desarrollo desde una perspectiva eco-feminista*. Máster en Desarrollo y Cooperación Internacional. Hegoa. Recuperado de http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/19792/original/Ainara_Barrenechea_TESINA.pdf?1401723594
- Baselga, P., Ferrero, G. y Boni, A. (2004). *La educación para el desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación*. Valencia: UPV.
- Bourn, D. (2014). What is meant by development education? *Sinergias-Diálogos educativos para a transformação social*, 1, 7-23.
- Coordinadora Española de ONG (2005). *Educación para el Desarrollo: Una estrategia de cooperación imprescindible*. Disponible en: http://guiarecursossep.d.coordinadoraongd.org/uploads/documentos/que_es_la_educacion_para_el_desarrollo.pdf
- Lozano, J. (2009). *¿Qué educación para qué desarrollo? Pistas de reflexión para la 6ª generación de Educación para el Desarrollo*. Máster en Educación para el Desarrollo. Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/1126/Memoria_Julian_Lozano.pdf
- Mayoral, S. (2011). Los enfoques de la educación para el desarrollo en España. *Acciones e investigaciones sociales*, 30, 43-75.
- Mesa, M. (2011). Reflections on the Five-Generation Model of Development Education. *The International Journal for Global and Development Education Research*, 0, 161-167.
- Ortega, M. L. (2007). Educación para el Desarrollo: Evolución. En Celorio, G. y López de Munain, A. (Eds). *Diccionario de Educación para el Desarrollo* (pp.130-132). Bilbao: Hegoa.
- Padial, E. (2011). *La educación para el desarrollo en las coordinadoras autonómicas de ONGD*. Madrid: Publicaciones Coordinadora.
- Rodríguez-Hoyos, C.; Calvo, A. y Fernández-Díaz, E. (2012). La Educación para el Desarrollo en España. Una revisión de las prácticas docentes e investigadoras en los tres últimos años. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (2): 111-121.

BIENESTAR PERSONAL Y ACTITUDES PARA LA JUSTICIA SOCIAL EN LA EDUCACIÓN

Línea Temática [1]: Educación para el desarrollo y la ciudadanía global

Antonio Fernández-González¹, Universidad Autónoma de Madrid, España

Ana Isabel Iglesias Moscoso², Hospital Universitario del Sureste, España

Palabras clave: justicia social, mejora de la educación, bienestar personal

Keywords: social justice, educational quality, well-being

Resumen

El presente trabajo muestra la relación entre la actitud para la justicia social en la educación y algunas de sus subescalas. Se caracteriza al docente con actitud para la justicia social y se muestra que dicho rol puede realizarse sin poseer un bienestar psicológico personal. Partiendo de la idea de que el bienestar personal podría ser un elemento facilitador en la promoción de procesos de mejora en la escuela se ha realizado un estudio correlacional con la actitud para la justicia social. Los resultados evidencian una nula relación entre ambas variables.

Abstract

The present work shows the relationship between the attitude for social justice in education and some of its subscales. The teacher is characterized with an attitude towards social justice and it is shown that this role can be performed without having a personal psychological well-being. Based on the idea that personal well-being could be a facilitating element in the promotion of school improvement processes, a correlational study has been carried out with the attitude for social justice. The results show a null relationship between both variables.

Introducción

El bienestar psicológico centra su atención en el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal. Ryff (1989a, 1989b) sugirió un modelo multidimensional de bienestar psicológico compuesto por seis dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida, y crecimiento personal.

Las personas intentan sentirse bien consigo mismas incluso siendo conscientes de sus propias limitaciones (Keyes et al., 2002). También la capacidad de mantener relaciones positivas con otras personas (Ryff y Singer, 1998). La gente necesita mantener relaciones sociales estables y tener amigos en los que pueda confiar. Las personas con autonomía son capaces de resistir en mayor medida la presión social y auto-regulan mejor su comportamiento (Ryff y Singer, 2002). Las personas con un alto dominio del entorno poseen una mayor sensación de control sobre el mundo y se sienten capaces de influir sobre el contexto que les

rodea. Finalmente, necesitan, por tanto, tener un propósito en la vida. El funcionamiento positivo óptimo necesita el empeño por desarrollar sus potencialidades, por seguir creciendo como persona y llevar al máximo sus capacidades (Keyes et al, 2002). Es la dimensión denominada crecimiento personal.

Relacionado con el bienestar social, la desigualdad social y la responsabilidad social, la justicia social en el ámbito educativo crea el término educación para la justicia social siendo fundamental para favorecer cualquier proceso de mejora. El presente trabajo une el bienestar personal con la justicia buscando la suma entre lo personal y lo social. Son muchas las voces que señalan que las instituciones educativas deben ser un motor de cambio social, implementando “en sus procesos de enseñanza temáticas y enfoques que desarrollen una educación en Justicia Social” (Murillo, Hernández-Castilla, 2014). El objetivo de la investigación es relacionar las actitudes para la justicia social con el bienestar personal. Según las últimas investigaciones realizadas con la mejora de la calidad educativa y sus implicaciones con respecto al compromiso social “es necesario que exista una investigación comprometida que aborde temáticas que contribuyan a una educación transformadora” (Torrecilla e Hidalgo, 2017).

Método

Participantes

Los participantes son 174, pertenecen al ámbito educativo y se distribuyen así: 34 hombres y 140 mujeres; edad media de 40,2 años y una experiencia docente media de 13,3 años; 140 docentes en activo (80,5%) y 34 (19,5 %) estudiantes de la Facultad de Educación y Formación del Profesorado. 84 maestros de educación Infantil y Primaria (48,3%), 49 profesores de Secundaria (28,2 %), 7 profesores de Universidad (4 %), 11 estudiantes de Posgrado (6,3 %) y 23 estudiantes de Grado (13,2 %).

Instrumentos

Escala de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación (EAJSE) (Murillo, Hernández-Castilla, Hidalgo, Martínez-Garrido, 2014). Evalúa las actitudes hacia la Justicia Social en Educación ($\alpha=,83$). Consta de las siguientes subescalas: actitudes hacia la justicia social ($\alpha =,83$), papel de la educación en la justicia social ($=\alpha,75$) y compromiso personal con la justicia social ($\alpha=,87$). En la base de esta escala está el concepto de Justicia Social fundamentado en tres componentes: Redistribución, Reconocimiento y Representación.

Escala de Bienestar Psicológico para Adultos (BIEPS) (Díaz, Rodríguez-Carvajal, Blanco, Moreno-Jiménez, Gallardo, Valle y Dierendonck, 2006): Evalúa el bienestar psicológico (Ryff, 1989).

Procedimiento

La aplicación de los cuestionarios EAJSE y BIEPS se realizó en el mes de enero de 2018. En horario escolar se habilitaron diferentes sesiones según corresponda con cada uno de los grupos. Se procedió al estudio correlacional y al análisis de los datos mediante el programa informático SPSS v23.

Resultados

Los resultados son los siguientes:

Tabla 1. *Correlaciones entre las puntuaciones totales del EAJSE, BIEPS y diversas variables del EAJSE*

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-------------|-------|------|-------|-------|-------|-------|---|
| 1. Act_JS | - | | | | | | |
| 2. BIE | -,08 | - | | | | | |
| 3. INJS_SOC | ,50** | -,05 | - | | | | |
| 4. COMP_DES | ,56** | -,09 | ,23** | - | | | |
| 5. DOC_ACT | ,72** | -,04 | ,01 | ,20** | - | | |
| 6. COMPR | ,76** | ,01 | ,14 | ,29** | ,59** | - | |
| 7. COMPR_JS | ,75** | -,10 | ,24** | ,24** | ,50** | ,51** | - |

1. *Actitud hacia la Justicia Social en Educación*; 2. *Bienestar*; 3. *Injusticia Social*; 4. *Compensación de desigualdades*; 5. *Docentes Activos*; 6. *Docente Comprensivo*; 7. *Compromiso por la Justicia Social*.

** *La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).*

* *La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).*

No se han hallado correlaciones entre los resultados totales de las pruebas de referencia del presente trabajo: el EAJSE y el BIEPS por lo que las Actitudes para la Justicia Social no se relaciona con el mayor Bienestar Psicológico. Tampoco se han hallado correlaciones con las subescalas.

La puntuación total de Actitudes para la Justicia Social correlaciona con las subescalas Injusticia Social, Compensación de Desigualdades, Docentes Activos, Docentes Comprensivos y Compromiso con la Justicia Social confirmando las características que todo docente debe asumir para favorecer la Justicia Social en su ámbito de actuación docente. Asimismo, los docentes más comprometidos contra las Injusticias Sociales favorecen la Compensación de Desigualdades y sienten un mayor Compromiso con la Justicia Social. Los docentes que promueven la Compensación de Desigualdades se muestran como más Activos, Comprensivos, Comprometidos con los procesos para favorecer la Justicia Social. Además, los docentes más Activos lo son por su Compromiso y su Comprensión.

Tabla 2. Correlaciones entre las puntuaciones de los factores (EAJSE) y el BIE

| | 1 | 2 | 3 |
|-------------|-------|------|------|
| 1.COMPR_DOC | | - | |
| 2. P_EJS | ,48** | | |
| 3. P_JS | ,17* | ,16* | |
| 4.BIE | -,04 | -,11 | -,05 |

1. Compromiso de los docentes; 2. Papel de la Educación para la Justicia Social; 3. Justicia Social; 4. Bienestar.

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Se muestra la correlación existente entre el Compromiso de los docentes y las escalas favorecedoras de la Justicia Social. Los docentes más comprometidos son aquellos que mejor reconocen la importancia de la Justicia Social en los centros educativos.

Discusión

El menor bienestar personal por parte de personas que observan una realidad con escasa justicia social podría explicar la ausencia de correlaciones. Para compensar desigualdades y poseer una actitud más activa, comprensiva y comprometida con la educación para la justicia social es necesario un nivel de bienestar que no se aprecia estadísticamente. El Bienestar Personal y la Actitud para la Justicia Social en la Educación no se relacionan. Este hecho es fundamental en la conclusión del presente trabajo dada la nula importancia del Bienestar Personal para la Actitud hacia la Justicia Social en Educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., y Dierendonck, D. V. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3).
- Keyes, C., Ryff, C., y Shmotkin, D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.
- Murillo, F. J., Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 3(2), 13–32. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/337/344>
- Murillo, F. J., Hernández-Castilla, R., Hidalgo, N. y Martínez-Garrido, C. (2014). Elaboración y Evaluación Psicométrica de la Escala de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación (EAJSE). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 215-233

- Murillo, F. J. y Hidalgo, N. (2017). Hacia una investigación educativa socialmente comprometida. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 5-8.
- Ryff, C. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 35-55.
- Ryff, C. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C., y Singer, B. (1998). The contours of positive health. *Psychological Inquiry*, 9(11), 1-28.
- Ryff, C., y Singer, B. (2002). From social structure to biology. En C. Snyder y A. López (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). Londres: Oxford University Press.

GESTIÓN DE EMOCIONES Y ACTITUDES EN LA EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL

Línea Temática [1]: Educación para el desarrollo y la ciudadanía global

Antonio Fernández-González, Universidad Autónoma de Madrid, España

Ana Isabel Iglesias Moscoso, Hospital Universitario del Sureste, España

Palabras clave: justicia social, mejora de la educación, inteligencia emocional

Keywords: social justice, educational quality, emotional intelligence

Resumen

Se muestra la relación entre la actitud para la justicia social en la educación y la inteligencia emocional enmarcando la necesidad de promover procesos de mejora en la escuela a partir de la justicia social y las emociones. Los resultados evidencian que personas con mejores actitudes hacia la justicia social en educación gestionan mejor sus emociones y son emocionalmente más inteligentes. Más atención, comprensión y reparación emocional favorece docentes que mejoran la autoestima, comprometidos, afectuosos y cariñosos; valoran y respetan las diferentes culturas; son más participativos, formadores en valores, respetuosos con la cultura, la lengua y la experiencia vital de las personas.

Abstract

The relationship between the attitude for social justice in education and emotional intelligence is shown by framing the need to promote processes of improvement in school based on social justice and emotions. The results show that people with better attitudes toward social justice in education manage their emotions better and are emotionally smarter. More attention, understanding and emotional reparation favors teachers who improve self-esteem, committed, affectionate and loving; they value and respect different cultures; they are more participatory, trainers in values, respectful of the culture, language and life experience of people.

Introducción

La justicia social debe integrar una conciencia colectiva rica en emociones dado que la injusticia social se nutre de la ausencia de un plan estratégico en educación emocional en los centros educativos (Barrantes, 2016). Murillo y Hernández-Castilla (2014) muestran como los centros educativos que poseen una serie de valores, creencias y expectativas compartidos por toda la comunidad escolar y centrados en la consecución de una sociedad más justa son aquellos que más aportan en esa transformación social. Son muchas las voces que señalan que las instituciones educativas deben ser un motor de cambio social, implementando “en sus procesos de enseñanza temáticas y enfoques que desarrollen una educación en Justicia Social” (Murillo, Hernández-Castilla, 2014). Murillo, Hernández-Castilla, 2014: 29) nos muestran como: “Los que trabajamos en el mundo educativo tenemos una responsabilidad ética de

luchar por un mundo más justo. Es lo que da sentido a nuestro trabajo. Cómo nos organicemos, qué enseñemos, y cómo nos relacionamos con los colegas y con nuestros estudiantes, qué soñamos y qué hacemos para conseguirlo... todo ello contribuirá a la conformación de una sociedad u otra. En nuestras manos está colaborar para lograr una mayor Justicia Social o permitir, por acción o negligencia, el desarrollo de las injusticias". La inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990) se define como la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. "La inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual". (Mayer y Salovey, 1997: 10). Otros autores mostraron como las escuelas tienen en su mano que existan una verdadera conciencia social en nuestra sociedad mediante una educación emocional basada en cuatro principios básicos: la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social y la gestión de las relaciones (Goleman, Boyatzis y Mckee, 2002). El objetivo es relacionar a la Justicia Social con la inteligencia emocional utilizando: *Escala de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación* (Murillo, Hernández-Castilla, Hidalgo, Martínez-Garrido, 2014) y *Trait Meta-Mood Scale-24*: (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

Método

Participantes

Los participantes (174) se distribuyen así: 34 hombres y 140 mujeres; edad media de 40,2 años y una experiencia docente media de 13,3 años; 140 docentes en activo (80,5%) y 34 (19,5 %) estudiantes de la Facultad de Educación y Formación del Profesorado. 84 maestros de educación Infantil y Primaria (48,3%), 49 profesores de Secundaria (28,2 %), 7 profesores de Universidad (4 %), 11 estudiantes de Posgrado (6,3 %) y 23 estudiantes de Grado (13,2 %).

Instrumentos

Escala de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación: (Murillo, Hernández-Castilla, Hidalgo, Martínez-Garrido, 2014). Evalúa las actitudes hacia la Justicia Social en Educación ($\alpha=,83$) a través de las siguientes subescalas: actitudes hacia la justicia social ($\alpha =,83$), papel de la educación en la justicia social ($\alpha =,75$) y compromiso personal con la justicia social ($\alpha =0,87$).

Trait Meta-Mood Scale-24: (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Mide inteligencia emocional. Factores: atención ($\alpha =0,90$); comprensión ($\alpha =,90$); reparación ($\alpha =,86$).

Procedimiento

La aplicación de los cuestionarios EAJSE y TMMS-24 se realizó en el mes de enero de 2018. En horario escolar se habilitaron diferentes sesiones según

corresponda con cada uno de los grupos. Se procedió al estudio correlacional y al análisis de los datos mediante el programa informático SPSS v23.

Resultados

Los resultados evidencian relaciones estadísticamente muy significativas entre la actitud hacia la justicia social en la educación con la atención, la comprensión y la reparación emocional (0,44** ;0,29**; 0,19** respectivamente). Las personas con más atención, comprensión y reparación hacia sus emociones son socialmente más justas. La puntuación total de inteligencia emocional obtiene asimismo una correlación estadísticamente muy significativa con la puntuación total de educación para la justicia social (0,41**): las personas con mejor actitud hacia la justicia social gestionan mejor sus emociones y son emocionalmente más inteligentes. El menor bienestar personal por parte de personas que observan una realidad con escasa justicia social explica la ausencia de correlaciones. Para compensar desigualdades y poseer una actitud más activa, comprensiva y comprometida con la educación para la justicia social es necesario un nivel de bienestar que no se aprecia estadísticamente. Bienestar y actitud para la justicia social no se relacionan.

Las personas con mayor atención emocional trabajan para compensar desigualdades en educación, son docentes más activos y comprensivos y comprometidos en favorecer la justicia social en educación (0,22**; 0,41**; 0,52**). Obtienen buenas correlaciones asimismo con la comprensión emocional (0,30**; 0,20**; 0,28**) y con la reparación emocional (0,18**; 0,23**; 0,22**). Se muestra un cierto descenso dado que las personas con mayores actitudes hacia la justicia social en educación necesitan regular, reparar su estado emocional en menor medida dado que su atención y comprensión emocional es superior. Más atención, comprensión y reparación emocional favorece docentes que mejoran la autoestima, comprometidos, afectuosos y cariñosos; valoran y respetan las diferentes culturas; son más participativos, formadores en valores, respetuosos con la cultura, la lengua y la experiencia vital de las personas.

Discusión

Las personas que juegan un papel determinante para construir una sociedad más justa, proporcionando una educación que da más a quién más lo necesita, denunciando situaciones injustas en el medio educativo y contribuyendo a disminuir las injusticias sociales poseen más inteligencia emocional. Sin embargo, mayores puntuaciones en inteligencia emocional no suponen la aceptación de las variables “vivimos en una sociedad profundamente injusta”, ni que “las injusticias sociales se incrementan día a día” quizá por la rotundidad de las afirmaciones anteriores o por la necesidad de puntualización y explicación de dichos ítems: las personas con atención, comprensión y capacidad para reparar sus estados emocionales no reaccionan a estímulos tan rotundos.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrantes, L. (2016). Educación emocional: El elemento perdido de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1–10. Recuperado de <http://oaji.net/articles/2016/2279-1462215024.pdf>
- Casullo, M. M. & Brenlla, M. E. (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. Buenos Aires: Paidós
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., y Dierendonck, D. V. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3)
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés
- Mayer, J. 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.
- Murillo, F. J., Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 3(2), 13–32. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/337/344>
- Murillo, F.J., Hernández-Castilla, R., Hidalgo, N. y Martínez-Garrido, C. (2014). Elaboración y Evaluación Psicométrica de la Escala de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación (EAJSE). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 215-233
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

EDUCACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN DE UNA CIUDADANÍA CRÍTICA Y RESPONSABLE

Línea Temática [1]: Educación para el Desarrollo y la ciudadanía global

Aquilina Fueyo Gutierrez, Universidad de Oviedo, España

Isabel Hevia Artime, Universidad de Oviedo, España

Palabras claves: Educación para el Desarrollo, educación universitaria, Aprendizaje en Servicio, personas refugiadas

Keywords: Education for Development, university education, Service Learning, refugees

Introducción

Son varios los trabajos (Cored, 2016; García-Rincón, 2014) que apuntan a la emergencia de una sexta generación de Educación para el Desarrollo (EpD), aunque no hay un consenso acerca de las características que la definen. Sin embargo, frente a esa falta de acuerdo, no podemos obviar que algo ha cambiado en los últimos años en el ámbito de la EpD, surgiendo con más fuerza la necesidad de promover una ciudadanía activa, participativa, constructiva, comprometida y preparada como base y sustento de un desarrollo humano sostenible (Martínez-Usurralde, 2014). Por ello, desde las instituciones educativas no podemos ignorar que la EpD necesita salir fuera del aula a fin de fomentar redes de aprendizaje, de potenciar el espíritu crítico, la deslegitimación de los valores dominantes y la reapropiación de la palabra por parte de la ciudadanía (Lozano, 2009). Eso nos lleva a buscar nuevas metodologías que permitan potenciar el aprendizaje del alumnado conectándolo con la realidad social. En este sentido, la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) posibilita el ejercicio responsable de la ciudadanía a la vez que promueve las competencias necesarias para el desarrollo sostenible de nuestras sociedades (Vázquez, 2015:119). Tal como plantean Fernández y Martínez (2016), la fuerza transformadora que posee la alianza entre EpD y ApS reside en la intención de empoderar a las personas con las que se trabaja, no solo ejerciendo incidencia sobre el contexto social sino sobre las relaciones de poder que lo constituyen.

Aprendizaje en Servicio para formar en Educación para el Desarrollo

Esta comunicación tiene como objetivo mostrar los resultados de un proyecto de ApS llevado a cabo en el Grado de Pedagogía de la Universidad de Oviedo dentro de la asignatura “*Educación para la Cooperación y el Desarrollo Humano Sostenible*”. El proyecto, diseñado por el alumnado universitario, tiene como objetivo promover actitudes inclusivas hacia las personas refugiadas. Para ello, se diseña y pone en marcha una actividad de servicio consistente en realizar un taller de sensibilización sobre la situación de las personas refugiadas en el mundo, orientado a alumno universitario.

Este proyecto de aprendizaje en Servicio fue diseñado en colaboración con la ONG Acción en Red Asturias, entidad cuyos pilares son la acción social, el pensamiento crítico, la solidaridad y la ciudadanía. Se trata de un proyecto orientado a que el alumnado aprenda realizando un servicio a la comunidad, “una

propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde los participantes puedan aprender al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo” (Batlle, 2017). El proyecto se desarrolló en varias fases:

1. Formación del alumnado en la temática del refugio en la que va a prestar el servicio mediante las sesiones de clase de la asignatura y las sesiones específicas ofrecidas por personas voluntarias de Acción en Red.
2. Diseño del proyecto en la que se elige el colectivo destinatario, el tipo de actividad y se da forma al taller.
3. Fase de puesta en práctica del taller por parte del alumnado.

Durante estas fases se trabaja conjuntamente entre el alumnado, el profesorado de la asignatura y la ONG para diseñar y desarrollar un proyecto enfocado a la concienciación de la comunidad universitaria asturiana y de personas interesadas por la temática cercanas al ámbito socioeducativo en torno a la realidad de las personas refugiadas. Se concreta el proyecto en la Jornada: “Cuentacuentos” que se lleva a cabo en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo el día 1 de diciembre. Dicha acción cuenta con una gran trayectoria, remontando sus orígenes al año 1999 y tiene como finalidad abrir el espacio universitario a la sociedad y mezclar a los diferentes destinatarios (profesorado-alumnado, universitarios-no universitarios) creando un clima de confianza que favorece las relaciones interpersonales y el aprendizaje. Aprovechando dicho espacio se llevaron a cabo diferentes dinámicas:

1. Brain Copering. Juego colaborativo para poner en común la situación de las personas refugiadas en el mundo
2. La realidad supera a la ficción. Actividad de relatos de historias de vida
3. Acción poética con literatos y literatas asturianas

Estas actividades estuvieron precedidas por acciones de sensibilización y difusión que el alumnado implicado organizó en el centro en el que se desarrollaron los talleres. Para ello se trabajó también en redes *sociales mediante la colocación de carteles y folletos para obtener el mayor número de asistentes y receptores posibles.*

Metodología de Análisis

En cuanto a la metodología empleada para el estudio de la experiencia se empleó un enfoque fundamentalmente cualitativo en el que se parte de un diseño de la actividad y de un seguimiento de la misma a partir de la observación participante, grabaciones en vídeo y entrevistas a las personas implicadas (alumnado y profesorado). Igualmente se llevó a cabo el análisis documental de las producciones de los estudiantes implicados. El interés principal era

adentrarse en el análisis de los significados que tiene la experiencia para las personas implicadas y cómo valoran sus aprendizajes y por ello se puso en marcha un análisis por categorías atendiendo a tres ámbitos: los aprendizajes sobre el contenido de la asignatura, el desarrollo de las dimensiones de la ciudadanía crítica, la colaboración Universidad-ONG.

Resultados y líneas de futuro

Tras la experiencia, constatamos que las prácticas de ApS abren nuevos espacios formativos que requieren poner en acción los conocimientos adquiridos, conectando al estudiantado con la realidad social y empoderándole en su propio proceso de aprendizaje. Todo esto es posible gracias a la colaboración de entidades sociales externas que participan de todo el proceso, contribuyendo a la construcción de un conocimiento crítico y una mayor conciencia social.

1. Aprendizajes sobre el contenido de la asignatura.

El poder aplicar los contenidos trabajados a lo largo de las sesiones de clase permite poder reforzar contenidos básicos de la asignatura que cobran sentido al verse plasmados en contextos reales. Esta se perfila como una línea de acción relevante en nuestra docencia futura.

2. Desarrollo de las dimensiones de la ciudadanía crítica

Destacamos algunos de los objetivos que se consiguieron en este ámbito y que pensamos que debemos seguir potenciando en el futuro:

- Conocer las principales causas del refugio, así como los países de origen y acogida de las personas refugiadas.
- Crear una conciencia crítica sobre los derechos de las personas refugiadas.
- Reflexionar y analizar la realidad en torno al refugio.
- Ponerse en la piel de las personas refugiadas mediante el conocimiento de testimonios.

La implicación del alumnado en proyectos de ApS se perfila como una metodología muy adecuada para potenciar la ciudadanía crítica.

3. Aspectos que potencia la colaboración Universidad-ONG en la modalidad de aprendizaje en servicio.

La colaboración con las ONGDs debe ser mantenida en cursos venideros ya que posibilita una apertura de nuestras enseñanzas a la realidad exterior y, en concreto, a la que se vive en el mundo de la cooperación que refuerza la labor social de la Universidad, por un lado, y la profesionalización del alumnado. Potencia el desarrollo de numerosas competencias transversales que adquiere el alumnado en contacto con las personas que trabajan en la ONGD y que tienen que ver con aspectos comunicativos, organizativos, de gestión de recursos, de diseño y de puesta en prácticas de propuestas curriculares. Cabe destacar también que la ONGD también se beneficia de esta colaboración al ver reforzada su capacidad de acción con el intercambio que ayuda a intensificar y mejorar sus

acciones y también posibilita una cierta actualización en algunos contenidos del intercambio.

BIBLIOGRAFÍA

- Batlle, R. (Batlle, R. (2017). *Roser Batlle, Blog de Aprendizaje-Servicio*. Barcelona. Recuperado de: <https://roserbatlle.net/aprendizaje-servicio/>
- Cored, A. (2016). Educación para la ciudadanía Global en al diversidad del mundo. *Educación y Diversidad*, 10 (1) enero-junio (2016), ISSN: 1888-4857, pp. 33-42
- Fernández, Y. y Martínez, MJ. (2016). Cuando sentimiento y acción confluyen en la práctica educativa. Alianzas entre EpD y ApS para una ciudadanía global. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 2, 111-138.
- Fueyo, A., Hevia, I. & García, S. (2015). *Haciendo Educación para el Desarrollo. Guía Didáctica*. Oviedo: Agencia Asturiana de Cooperación al Desarrollo. Gobierno del Principado de Asturias.
- García-Rincon de Castro, C. (2014). La identidad Cosmopolita Global como concepto clave de Educación para el Desarrollo de 6ta generación. Obtenido de <https://epdccbb.files.wordpress.com/2014/04/identidadcosmopolita-global-1.pdf>
- Hevia, I. & Fueyo, A. (2016). Educación para el Desarrollo en el ámbito de la Pedagogía: hacia el aprendizaje en servicio. En E.M González, M.A Moreno (Eds.), *Aprendizaje-Servicio, desarrollo y comunidades profesionales de aprendizaje en educación superior* (pp. 50-54). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Martínez-Usarralde, M.J. (2014). Otras metodologías son posibles... y necesarias. Cuando la cooperación para el desarrollo en educación encontró al APS (Aprendizaje Servicio). En Boni, A., Calabuig, C. & Pérez, A. (Coord.), *Universidad y cooperación al desarrollo. Contribuciones de las Universidades al desarrollo humano* (pp. 135-153). Valencia: Universitat Politècnica de València.
- Lozano, J. (2009). *¿Qué educación para qué desarrollo? Pistas de reflexión para la sexta generación de Educación para el Desarrollo*. Publicada bajo licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin obra derivada). pp. 59-75
- Vázquez, V. (2015). El aprendizaje-servicio: una estrategia para la formación de competencias en sostenibilidad. *Foro de Educación*, 13(19), 193-212.

LA CIUDADANÍA EUROPEA: DESAFÍOS Y MEDIDAS DE INCLUSIÓN RESPECTO A LOS MENORES DE EDAD NO ACOMPAÑADOS

Línea Temática [1]: Educación para el desarrollo y la ciudadanía global

Adrián Neubauer Esteban, Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales, España

Palabras claves: Menores de edad no acompañados, Unión Europea, inclusión, ciudadanía europea

Keywords: Unaccompanied Minors, European Union, inclusion, European citizenship

La Unión Europea se enfrenta en estos momentos a una de las situaciones políticas y sociales más complejas de su historia. Las causas de esta inestabilidad son varias, siendo las más destacadas: la crisis económica de 2009, que supuso una fractura entre los Estados del norte y del sur de Europa; los movimientos nacionalistas en el seno europeo que luchan contra este organismo internacional; y en último lugar, atender a los refugiados procedentes de Oriente Medio que huyen de la grave crisis humanitaria que asola esa zona geográfica.

Ante este panorama sociopolítico, hoy más que nunca es vital defender y promover la ciudadanía europea sin olvidar cuáles son los pilares de la Unión Europea, tan brillantemente desarrollados en *La Declaración Schuman* de 1950 (Fondation Robert Schuman, 2011). En ella se pueden observar cuatro grandes pilares sobre los que se sustenta la Unión Europea: la solidaridad, el libre mercado y la equidad de recursos. A partir de la idea de que si los Estados dispusieran de bonanza económica y social se reducirían notablemente las guerras en el continente europeo, puesto que todas las necesidades estarían cubiertas a partir de la cooperación internacional.

Asimismo, algunos ideales de la Unión Europea han ido evolucionando como se refleja en *La Declaración de la Sorbona* (UE, 1998) y en *La Declaración de Bolonia* (UE, 1999), sin embargo, el modelo de ciudadano europeo sufre un punto de inflexión en *La Estrategia Lisboa 2000* (Consejo Europeo, 2000). En ésta, se invita a los Estados a luchar por una mayor cohesión y por la sostenibilidad a partir del triángulo del conocimiento: educación, investigación e innovación.

Sin embargo, la actuación de la Unión Europea respecto a la crisis humanitaria originada por la guerra civil de Siria dista mucho de los tratados internacionales en materia de derechos humanos y del principio originario de la Unión de solidaridad. Una mención especial merece el fenómeno de los Menores de Edad No Acompañados (MENA), dada su especial vulnerabilidad. Cuando hablamos de estas personas nos referimos a menores de edad, es decir, de 18 años, tal y como se recoge en la *Convención de los Derechos del Niño* (ONU, 1989), que se encuentran actualmente sin un referente familiar. En un gran número de

ocasiones viajan de forma irregular y están amparados por el derecho internacional.

La mayoría de ellos son hombres, con edades comprendidas entre los 15 y los 18 años. En vista de la situación bélica de Oriente Medio, las principales nacionalidades que vienen a la Unión Europea son sirios y afganos. Por otro lado, su salud mental frecuentemente se ve resentida por las grandes dificultades a las que se enfrentan antes, durante y después de su viaje migratorio.

Tan sólo en la Unión Europea 31.800 menores solicitaron asilo en 2017 (Eurostat, 2019) menores de edad no acompañados (MENA), siendo éste un fenómeno en auge, especialmente durante los últimos cuatro años, donde el número de llegadas y solicitudes de asilo se han cuadruplicado.

Por otro lado, como mencionábamos anteriormente, estos menores son especialmente vulnerables por diversos factores. En primer lugar, dada su edad y su situación de irregularidad corren el riesgo de caer en manos de redes de tráfico de personas y de explotación sexual. Otro factor que incrementa su vulnerabilidad es la invisibilidad que padecen estos menores en las estadísticas. Su situación de inmigrantes ilegales les aleja de los sistemas de protección y evitan ser detectados por las autoridades nacionales, pues su descubrimiento pondría en serio riesgo su permanencia en dicho país. Además, su cuadro mental presenta grandes desafíos que requieren de una intervención educativa y médica muy compleja.

Por estos motivos, la intervención debe abordarse desde una perspectiva compleja y holística. Por un lado, los Estados han de desarrollar programas de intervención educativa que favorezcan el aprendizaje de la lengua de acogida para estos menores, de modo que favorezca su socialización en los entornos escolares y de ocio. Además, los centros educativos deben ensalzar y crear espacios que permitan una interculturalidad real, de modo que no sea un contenido puntual y se integre en todo el funcionamiento de los centros educativos. Estas medidas promoverán en el alumnado un mayor sentimiento de pertenencia respecto al centro educativo, sus compañeros y al país de acogida.

Una de las posibles líneas de intervención que serían muy pertinentes para trabajar con este alumnado de forma específica sería desde la Pedagogía de la Muerte (De la Herrán y Cortina, 2007). Este enfoque, este paradigma educativo tiene un gran potencial para atender a las necesidades específicas del alumnado inmigrante, pues se han enfrentado a un proceso de pérdida muy intenso y con profundas repercusiones emocionales en estos menores. Así, apostar firmemente por la Pedagogía de la Muerte como una intervención educativa ordinaria también generaría grandes beneficios en el alumnado nativo, pues les permitiría empatizar y conocer en mayor profundidad la realidad de sus compañeros de origen inmigrante, combatiendo los prejuicios y la xenofobia.

Además, la futura inclusión al mercado laboral se torna una cuestión central. Si bien la empleabilidad de los ciudadanos europeos es un elemento prioritario para la Unión Europea, la empleabilidad de los jóvenes inmigrantes lo es incluso más, pues de esta manera podrán emanciparse y paliar las desigualdades

socioeconómicas previas asociadas a su fenómeno migratorio en muchas ocasiones.

A modo de síntesis, podríamos concluir que la ciudadanía europea cada vez es más multicultural y ha de enfocarse en construir puentes y espacios comunes de convivencia y diálogo entre las diferentes culturas a partir de la cooperación internacional. Gracias a esta cooperación, la Unión Europea impulsará el sentimiento europeísta en los Estados, desarrollando la ciudadanía global en la medida de lo posible.

Además, si hay un colectivo sobre el que la Unión Europea debe poner el foco es en los MENAs por su especial vulnerabilidad. Para ello, se debe cumplir el *Plan de Acción de MENAs (2010-2014)* (Comisión Europea, 2010) de la Unión Europea, aunque este ha de ser un punto de partida y aspirar a cotas más elevadas. El interés superior del menor ha de ser la piedra angular sobre la que se articulen todas las acciones políticas.

Así, los medios de comunicación y los partidos de “nueva extrema derecha europea” son agentes claves que configuran negativamente la opinión pública sobre los menores de edad inmigrantes. A través del discurso del miedo y propaganda xenófoba, la población europea cada vez es más reticente a acoger a estos niños y a estas niñas dentro de sus territorios nacionales. De esta manera, la Unión Europea debe combatir este tipo de discursos de todas las formas posibles.

No obstante, todas estas medidas son estériles si los sistemas educativos europeos no son capaces de dotar a estos menores de las herramientas y las competencias necesarias para su plena inclusión social y laboral. Esto tan sólo se puede conseguir desde las escuelas, por lo que garantizar el derecho a la educación de estos niños y estas niñas debe ser la principal preocupación para los Estados Miembro.

En último lugar, en vista de la importancia social y humanitaria que tiene este fenómeno para la Unión Europea, es preciso garantizar sus derechos individuales y sociales (sanidad, hogar, educación...). Para ello, es preciso un compromiso más explícito y real por parte de los Estados Miembro, abordando este fenómeno desde los tratados internacionales en materia de derechos humanos y poner fin a la odisea que padecen estos menores, cuya vulnerabilidad les hace ser objetivo de las mafias y redes de tráfico humano.

BIBLIOGRAFÍA

- Comisión Europea (2010). Plan de Acción sobre los Menores de Edad No Acompañados (2010-2014) (*Directiva Directiva 2001/55*). Recuperado desde https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/2663_d_plan_CE_menores_no_acompa%C3%B1ados_2010-2014.df.pdf
- Consejo Europeo (2000). La Estrategia de Lisboa. Recuperado desde http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- De la Herrán Gascón, A., y Cortina Selva, M. (2007). Introducción a una pedagogía de la muerte. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, 8, 127-144.

Eurostat (2019). Estadísticas de asilo. Recuperado desde [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Asylum_statistics/es&oldid=353137#Solicitudes de menores no acompa.C3.B1ados](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Asylum_statistics/es&oldid=353137#Solicitudes_de_menores_no_acompa.C3.B1ados)

Fondation Robert Schuman (2011). Declaración del 9 de mayo de 1950 pronunciada por Robert Schuman. *Cuestiones sobre Europa, 204*, 1-3.

ONU (1989). Convención sobre los Derechos del Niño (Resolución No. 44/25). Recuperado desde https://www.unicef.org/ecuador/convencion_2.pdf

Unión Europea (1998). Declaración de La Sorbona. Recuperado desde <http://ees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionSorbona.pdf>

Unión Europea (1999). El Espacio Europeo de de la Enseñanza Superior. Recuperado desde http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf

LOS DERECHOS HUMANOS Y DE LA INFANCIA: ¿70 AÑOS DE LUCHA POR LA JUSTICIA SOCIAL?

Línea Temática [1]: Educación para el desarrollo y la ciudadanía global

Adrián Neubauer Esteban, Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales, España

Palabras claves: Derechos humanos, derechos de la infancia, inclusión, justicia social

Keywords: Human rights, infancy rights, inclusion, social justice

Tras uno de los episodios más oscuros de la historia de la humanidad, la Segunda Guerra Mundial, los gobiernos de todo el mundo deciden tomar medidas para impedir que un hecho así se repitiera de nuevo. Por ello, la Organización de las Naciones Unidas en el año 1948, ratifica la Declaración Universal de los Derechos Humanos, teniendo como objetivo fundamental, salvaguardar y promover la paz entre los diferentes países. Este hito trajo consigo un gran número de tratados internacionales que vinieron a sumar derechos específicos para sectores vulnerables, como es el caso de la infancia, la mujer o los refugiados.

No obstante, los derechos humanos no sólo han sido recibidos con palabras de agradecimiento y alabanzas. Una de las principales críticas que se les realizan es que tienen grandes problemas de fundamentación, pudiendo discernir tres posicionamientos muy marcados: el iusnaturalismo, el positivismo y el ético. La disputa entre las tres corrientes sigue latente, aunque las críticas que reciben los derechos humanos son más profundas. Además, se considera que existe un flagrante olvido de los deberes, pues todo derecho exige unas responsabilidades y trae consigo unos deberes que no pueden ser omitidos deliberadamente.

Por otro lado, algunos autores critican que la elaboración de estos tratados en su origen fue desarrollada desde una perspectiva claramente eurocéntrica. Esta forma de actuar impidió la participación y excluyó a numerosos pueblos como los asiáticos y los árabes. Además, parece evidente que existe una gran diferencia entre la teoría de estos tratados y la práctica, pues su cumplimiento a menudo queda muy en entredicho.

De tal modo, este trabajo tiene por objeto analizar críticamente los principales tratados de los derechos humanos desde la perspectiva de la justicia social (Murillo y Hernández-Castilla, 2011), con el fin de vislumbrar en qué medida estos tratados promueven los tres pilares de la justicia social: redistribución, reconocimiento y representación (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

De tal modo, tras este análisis, podremos discernir qué carencias presentan los derechos humanos en su defensa y promoción de la justicia social, ya que algunos autores (Cano, 2003), los califican como eurocéntricos e insuficientes. Asimismo, llevaremos a cabo una serie de recomendaciones fundamentadas en la justicia social y la dignidad del ser humano, con el fin de armonizar los derechos humanos con un sistema ético universal, que realmente incluya la gran riqueza y diversidad existente en la Tierra.

En primer lugar, consideramos que en términos de *Reconocimiento* los tratados internacionales en materia de derechos humanos han cumplido un papel muy efectivo y de gran valor. Esto se puede discernir en la gran variedad de temáticas sobre la que se ha legislado en materia de derechos humanos: infancia, esclavitud, discriminación, pueblos indígenas, género, servicios sociales y derechos civiles. En todos estos documentos se hacen explícitas situaciones de desigualdad y vulneraciones de derechos en sus ámbitos de incidencia, por lo que son excelentes puntos de partida, así como los informes periódicos, para diseñar y desarrollar las acciones a favor de los derechos humanos.

En cuanto a la *Participación*, hemos diferenciado entre dos grandes categorías de análisis: el etnocentrismo y la falta de democracia. Respecto a la primera categoría, como consecuencia de los procesos de elaboración de estos tratados, los países occidentales han desarrollado una cierta superioridad moral respecto al resto de países. Esto se debe en gran parte a que muchos autores critican a los derechos humanos por ser un invento occidental. De esta manera se deja entrever como son incoherentes con algunas partes de la cultura asiática y oriental. En cierta manera, los derechos humanos han sido un elemento para legitimar y perpetuar el pensamiento eurocéntrico, sometiendo a otras culturas al hegemónico occidental.

Por otro lado, la Declaración es criticada duramente por ser demasiado inmovilista, hay quien reclama que se ponga a debate la pertinencia y la relevancia actual de este tratado. La ciudadanía se puede sentir excluida o no identificada con este documento por ser demasiado lejano, por no haber sido partícipes en su diseño y elaboración. Además, si lo analizamos desde una clave temporal, observamos como ya han pasado 70 años desde su rúbrica, por lo que la ciudadanía siente que está siendo obligada a aceptar una serie de decisiones de otra época. Ese cierto desarraigo y lejanía con los derechos no hacen más que intensificar la pregunta de los jóvenes sobre cuándo será su momento de tomar las grandes decisiones en el devenir de la humanidad.

Respecto a la *Redistribución*, hemos querido desglosar el análisis en los aspectos positivos y negativos de estos tratados internacionales en materia de derechos humanos. En primer lugar, es preciso destacar la gran influencia que han ejercido estos tratados a la hora de inspirar nuevas luchas sociales como la protección y el cuidado del medioambiente o el feminismo. Es difícil imaginar movimientos como el *ZeroWaste* o manifestaciones tan poderosas como el 8 de marzo en Madrid sin la existencia de estos tratados internacionales.

Otra incidencia de gran valor es que el discurso ha sido asimilado e integrado por gran parte de la sociedad, si bien más adelante detallaremos el éxito del discurso, el hecho de que éste sea el legítimo es un avance significativo. Por otro lado, cada vez se tienen más datos sobre las injusticias sociales, lo que otorga una mayor visibilidad a las situaciones de precariedad y de violencia que padece gran parte de la población mundial. En último lugar, no podemos olvidar los grandes avances en materia de alfabetización mundial, pues la tasa ha aumentado significativamente en las décadas.

En el aspecto negativo también debemos criticar que al no ser vinculantes algunos de estos tratados su cumplimiento está sujeto a la buena voluntad de

los Estados. En este sentido, la cooperación internacional no ha sido todo lo efectiva que debiera, pues los intereses entre los distintos Estados, organismos supranacionales y lobbies económicos a menudo son distintos. De tal modo, podemos concluir que hoy en día los derechos humanos siguen siendo violados de forma sistemática, estructural y deliberadamente a diario.

En último lugar, pese a que los derechos humanos tienen un gran margen de mejora, especialmente en su aplicación, es preciso destacar su gran valor como fuente de inspiración. Esto se refleja en como los primeros tratados internacionales son muy generales y se han concretado paulatinamente en protocolos, declaraciones y tratados más específicos. Su gran poder para reconocer y visibilizar las injusticias también debe ser valorada de forma muy positiva. No obstante, queda un largo camino que recorrer para garantizar una verdadera cooperación internacional efectiva y solidaria. Una forma de impulsar ese caminar sería la Declaración de los Deberes Universales, sin embargo, su diseño e implementación debe ser desde y para la ciudadanía, asegurando su participación en dicho proceso, de modo que todos los actores sociales se sientan representados y partícipes de ese gran proyecto humanitario: la paz.

BIBLIOGRAFÍA

- Cano Jiménez, M. Á. (2003). Los Derechos Humanos y sus carencias. Principios universales para construir una cultura de paz. Leipzig: Amazon Distribution GmbH.
- Murillo Torrecilla, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo Torrecilla, J. F., y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado desde https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

MOVIMIENTO POR LA EDUCACIÓN TRANSFORMADORA Y PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL: UNA PROPUESTA PARA EL CAMBIO EDUCATIVO

Rasgos y pistas que conducen hacia la Educación Transformadora y para la Ciudadanía Global en el ámbito formal desde la meta 4.7 en la Agenda 2030

Línea Temática [1]: Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía global

María Elena Oliveros Palomo, Fundación InteRed, España

Palabras claves: Innovación pedagógica, Enfoque Basado en Derechos Humanos, Género, Objetivos del Desarrollo Sostenible, Metodologías transformadoras

Keywords: pedagogical innovation, Human Rights Based Approach, Gender, Sustainable Environment Goals, transformative methodologies

Resumen

La Educación es una herramienta muy poderosa que nos ofrece la posibilidad de construir esa Ciudadanía Global que transforme el mundo mediante una participación activa en la resolución de los problemas que afectan la vida de las personas a nivel local y global. En un contexto actual donde la innovación pedagógica se encuentra como prioridad en los centros educativos y la Agenda 2030 se convierte en el horizonte a alcanzar con una clarísima meta 4.7 referida a la Ciudadanía Global, la propuesta pedagógica de la Educación Transformadora y para la Ciudadanía Global articula procesos y elementos mediante el análisis, la reflexión y generación colectiva de conocimientos y metodologías.

La ETCG se convierte en el marco teórico y práctico para el profesorado donde la propuesta pasa por el impulso de un movimiento social que construye una narrativa sobre qué es la ETCG, a través de un proceso de diagnóstico y la implementación de metodologías participativas para la inteligencia colectiva. Resultado del proceso son los rasgos que definen a un Centro Educativo Transformador en tres dimensiones: cultura de centro, claves pedagógicas y metodológicas, y políticas de centro.

Para poder llegar a este marco teórico y práctica, la experiencia se ha fundamentado en un trabajo conjunto entre profesorado, centros educativos y organizaciones no gubernamentales con la sistematización de experiencias educativas de cuatro centros educativos involucrados en las redes de profesorado de cada una de las organizaciones.

Abstract

Education is very powerful tool that offers us the possibility of building the Global Citizenship that transforms the world through active participation in the resolution of problems which affects the lives of people locally and globally. In a current context where pedagogical innovation is a priority in schools and the 2030

Agenda becomes the horizon to reach with a clear goal 4.7 referring to Global Citizenship, the pedagogical proposal of Transformative Education and Global Citizenship articulates processes and elements through analysis, reflection and collective generation of knowledge and methodologies. The ETCG becomes the theoretical and practical framework for teachers where the proposal goes through the impulse of a social movement that builds a narrative about what is the ETCG, through a process of diagnosis and the implementation of participatory methodologies for intelligence collective. Result of the process are the features that define a Transformative Educational Center in three dimensions: center culture, pedagogical and methodological keys, and center policies. In order to reach this theoretical and practical framework, the experience has been based on a joint work between teachers, educational centers and non-governmental organizations with the systematization of educational experiences of four educational centers involved in the faculty networks of each of the organizations.

1. UNA PROPUESTA PARA EL CAMBIO EDUCATIVO DESDE LA PRÁCTICA:

En el último informe de la UNESCO “*Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?*”¹ se pone de manifiesto que no existe una fuerza transformadora y una herramienta utópica más poderosa que la educación para promover los derechos humanos y la dignidad, erradicar la pobreza y lograr la sostenibilidad. La realidad educativa y su relación con la innovación pedagógica y la complejidad global y social que vivimos nos lleva a reflexionar sobre la educación de forma radicalmente alternativa y formular una visión al respecto en un mundo en cambio constante. Para ello, debemos incorporar miradas inclusivas y transformadoras como la que proponemos en esta publicación.

Esta propuesta quiere dar un valor añadido a los debates y las aportaciones de los nuevos modelos de enseñanza aprendizaje dibujando un horizonte educativo que aporte nuevos enfoques pedagógicos, procesos de aprendizajes emancipadores con medios y metodologías al servicio del fin educativo y ofreciendo nuevas propuestas que puedan ser reproducidas y generalizables en el sistema escolar actual. Todos estos aspectos son resultado de un trabajo colaborativo realizado junto al profesorado de Red Transforma (InteRed), Red de Educadores y Educadoras por una Ciudadanía Global (Oxfam Intermón), Red Edukalboan (Alboan) y Red Solidaria de Docentes (Entreculturas) que promueven el Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global.

Este trabajo colaborativo se desarrolló en varias fases que han enriquecido la propuesta desde diferentes perspectivas. Por un lado, el trabajo en Educación para la Ciudadanía de las diferentes ONGs que impulsan esta propuesta, y el acompañamiento que realizamos a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, profesorado y centros educativos. Un trabajo que hemos compartido y puesto en común hasta establecer definiciones compartidas y propuestas conjuntas de trabajo mediante un proceso de construcción colectiva del conocimiento. Por otro lado, el profesorado y los centros educativos que forman parte de las redes que las organizaciones citadas han participado y que han aportado al proceso desde:

1 Unesco, 2015: *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>. Francia.

- Una sistematización de experiencias de procesos desarrollados en su vivencia de Educar para la Ciudadanía Global en 4 centros educativos (Ulia Fidentia de Montemayor en Córdoba, Colegio San Ignacio de Pamplona, IES Pablo Picasso de Málaga y IES Vicent Andrés Estellés de Burjassot en Valencia). Con el proceso de sistematización se posibilitó la reconstrucción del proceso vivido, la recuperación de la experiencia y el análisis crítico desde la participación de la propia comunidad educativa y especialmente del profesorado; la creación de conocimiento en cada centro educativo participante desde la propia práctica; el intercambio entre centros, la extracción de aprendizajes compartidos significativos y la generación de aprendizajes comunes para mejorar sus prácticas en Educación para la Ciudadanía Global.
- Recogida de aportes y reflexiones con el profesorado de las redes en diferentes reuniones y encuentros, tanto de cada red por separado, como en espacios conjuntos.

Por último, es importante resaltar también que durante el proceso se han recogido aportes y reflexiones desde el punto de vista de equipos educativos, profesionales y perfiles pedagógicos con expertise en la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global a través de jornadas de reflexión compartida con otras organizaciones, instituciones y personas que han aportado desde sus propias experiencias, desde sus reflexiones y prácticas y han ayudado a clarificar conceptos y propuestas. Así desde Oscar Jara Holliday (CEAAL-Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe), Alejandra Boni y Begoña Arias (Universidad Politécnica de Valencia), Eva M^a Morales y Vanesa Sánchez Maldonado (Altekio, Iniciativas para la Sostenibilidad), Miguel Ardanaz Ibañez (Educación Global Research), Equipo de Titulares de Centros Educativos), Fundación Gonzalo da Silveira, Fe y Alegría, y Marian Pascual (coordinadora de ONGD de Navarra), la Fundación Gonzalo da Silveira, Fe y Alegría.

Como resultado de este proceso particular podemos compartir algunas expresiones:²

“Hemos reconstruido nuestra historia, una andadura que nos ha permitido relacionarnos alumnos y los profesores de otra manera, compartiendo nuestros puntos de vista, interpretando los hechos y las palabras”.

“Este curso hemos dispuesto de menos horas dentro de nuestros horarios lectivos, para poder organizar las actividades, pero la constancia de los jóvenes, que no han faltado casi ningún miércoles del curso, solo alguno en fechas de exámenes, y el pensar que este proyecto contribuye, junto a otros, de manera muy positiva en la formación como personas de nuestros estudiantes, nos ha animado a seguir adelante”.

2 Morales, M^a Eva, Sánchez Maldonado, Vanesa (Altekio, Iniciativas para la Sostenibilidad): “Informe Final de acompañamiento al proceso de sistematización de Experiencias de educación transformadora y para la ciudadanía global de Centros Educativos” (2016). Madrid. [\[http://www.educaciontransformadoraglobal.org/wp-content/uploads/2015/12/Sistematizaci%C3%B3n-Experiencias-Resumen-.pdf\]](http://www.educaciontransformadoraglobal.org/wp-content/uploads/2015/12/Sistematizaci%C3%B3n-Experiencias-Resumen-.pdf)

“La sensación final está relacionada con el hecho de estar produciendo un cambio en el alumnado hacia la formación de mejores personas”.

“El proceso es muy enriquecedor, ha permitido un acercamiento a la vida real, a las necesidades del mundo que nos rodea, a la capacidad de transformar ese entorno y a encontrar una finalidad a la enseñanza”. “Ha sido una experiencia de aprendizaje, de descubrimiento, de conocimiento personal, de trabajo con el corazón”.

2. CENTROS EDUCATIVOS TRANSFORMADORES. RASGOS QUE LOS DEFINE:

Una vez finalizado el proceso de sistematización de experiencias educativas, se generó un marco teórico- práctico que define qué es un Centro Educativo Transformador:

Un Centro Educativo Transformador es aquél que incorpora la Educación Transformadora para la Ciudadanía Global en su cultura, sus prácticas y en sus políticas de centro.

Entendiendo estos tres ámbitos fundamentales de la vida de un centro educativo como:

- La cultura del centro referida a los principios, visión y valores del centro.
- Las prácticas que lleva a cabo el centro como claves pedagógicas y metodologías transformadoras;
- Las políticas del centro reflejadas en la planificación y organización del centro.

En coherencia con esta definición, la Educación Transformadora se concibe como una propuesta político-pedagógica que sostiene los siguientes principios:

- Educación reflexiva y crítica: capaz de aportar elementos (tanto técnicos como ético-políticos) para el análisis crítico de la realidad (relación causas-consecuencias-alternativas de los problemas de injusticia), desde una perspectiva de diálogo y construcción colectiva.
- Educación orientada a la acción: capaz de inspirar comportamientos individuales y/o proyectos colectivos que, partiendo del análisis de la realidad, respondan al reto de generar alternativas más justas y solidarias.
- Educación como proceso: no como una suma de contenidos sino como un itinerario, adaptando los contenidos y las metodologías a los procesos y momentos de desarrollo personal y del grupo.
- Educación para la Paz en y desde el conflicto: no negándolo o evitándolo, sino partiendo de su inevitabilidad como elemento que potencia el diálogo, la empatía, la capacidad de negociar y la búsqueda de alternativas colaborativas.
- Educación holística e interdisciplinar: que trabaje desde y para el desarrollo integral de la persona, ayudando así a generar una mirada interdisciplinar de la realidad, sin compartimientos estancos que desconecten y descontextualicen conocimiento y los saberes.

Por tanto, entendemos por rasgos de los Centros Educativos Transformadores son aquellas características definitorias que muestran la apuesta por promover una Educación Transformadora para la Ciudadanía Global y que en mayor o menor medida se encuentran presentes en los centros implicados a favor de la justicia global. Hemos priorizado cinco rasgos esenciales por cada uno de estos ámbitos destacando aquellos elementos que se reconocen como indispensables para desarrollar una Educación Transformadora con mirada global:



Todos los rasgos están interrelacionados entre sí, tanto dentro de sus correspondientes ámbitos como entre los elementos que definen y caracterizan a cada uno de los rasgos. Así, la justicia global, la equidad de género, la participación y la inclusión guardan una íntima relación entre ellos. Pero a su vez, las metodologías que favorecen su aprendizaje son compartidas tanto para la

interculturalidad como para los derechos humanos y el desarrollo sostenible, y todas ellas deben plantearse en un marco de coeducación. Igual sucede con las decisiones que se tomen en cuanto a la organización del centro para que sea participativa e integradora como se señala en la cultura o se relacionen en red y con el entorno como requieren las metodologías transformadoras.

Los rasgos de Centros Educativos Transformadores marcan el horizonte hacia el que un centro educativo debe avanzar para realizar una Educación Transformadora progresivamente de mayor calidad. Constituyen un catálogo de los aspectos en los que siempre se puede profundizar y, al tiempo, una llamada de atención de aspectos fundamentales que podemos estar olvidando y deberíamos ir introduciendo para avanzar en coherencia y calidad de la educación.

3. ALGUNAS CONSIDERACIONES A TENER EN CUENTA:

Cuando se inició este viaje hace cuatro años estaba presente la importancia de hacer este proceso de forma colaborativa y participativa como una de sus características principales. Bajo esta característica se partía de la base de desarrollar un marco teórico -práctico que naciera de la experiencia del profesorado y de su día a día en el aula; proceso basado en el aprendizaje mutuo y significativo mediante espacios compartidos de reflexión y construcción colectiva del conocimiento.

Esto nos llevaba a tener dos premisas fundamentales: favorecer el intercambio de experiencias entre las personas e instituciones implicadas; y fomentar la reflexión y comprensión por parte de las personas protagonistas de las experiencias, combinando la práctica con la teoría mediante la Investigación Acción Participativa. Con el fin último de generar aprendizajes significativos que se conviertan en un documento final que aporte guía y evidencias de los cambios que se están haciendo en el sistema educativo. El aprendizaje mutuo basado en compartir experiencias, ideas, reflexiones y utopías impulsan procesos de transformación, a nivel personal y colectivo, encaminados al cambio desde la creatividad y la innovación. Pensar juntas y juntos la educación que queremos, nos permite, a su vez, construir conjuntamente el mundo que deseamos para un bien común y para un futuro enraizado en la sostenibilidad de la vida y del planeta.

Como resultado de este proceso se generó un documento preliminar que define qué es la Educación Transformadora, qué rasgos la definen y cómo podemos incorporar esta mirada partiendo de las conclusiones derivadas de la sistematización. Un documento que, en el momento de presentar esta comunicación al XIV CONGRESO INTERNACIONAL DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. TEJIENDO REDES: HACIA UNA EDUCACIÓN BASADA EN EL DIÁLOGO PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL es preliminar porque en su estado de borrador debía recibir aportes y contraste por parte del colectivo más significativo de este convenio, el profesorado. En consecuencia, el proceso no estaba terminado.

En la actualidad, el documento final avanzó acompañado de las reflexiones, aportes y contraste de profesorado y profesionales de la Educación dando lugar

a la versión final en diciembre de 2018³ que describe qué es la ETCyCG, y cómo un centro educativo puede alcanzarla.

BIBLIOGRAFÍA

- Ardanaz, M. y Rincón, C.: “*Reflexiones en torno a la competencia utópica. La Educación para el Desarrollo Global en el contexto de las competencias básicas educativas*”. 2013. Madrid.
- Delors, Jacques. (Coord). (1997). “*La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*” [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF].
- Freire, Paulo (1970): *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva.
- Goleman, Daniel: *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós. (2001) ISBN 84-7245-371-5.
- Gardner, Howard (1983): *Multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books, 1983
- Habermas, J: “Historia y crítica de la opinión pública”. Gustavo Gili, Barcelona, 1982.
- InteRed, (2018): “Pedagogía de los Cuidados. Aportes para su construcción”. [<https://www.intered.org/recursos/la-pedagogia-de-los-cuidados-aportes-para-su-construccion>]. Mayo 2018.
- InteRed et la (2018): “Movimiento por la Educación Transformadora y por la Ciudadanía Global: Rasgos y propuestas para avanzar”. [<http://www.educaciontransformadoraglobal.org/>]. Madrid.
- Jara Holliday, Oscar: “*Dilemas y Desafíos de una Educación para la Transformación. Aproximaciones freirianas*”. Documento Reflexivo. Movimiento ETCG. 2016.
- Jara Holliday, Oscar (2013): *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*.. [http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JA_R_ORI.pdf].
- MEDC (2018): “Marco de competencia Global. Informe Pisa”. [[http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:df1f4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA%202018%20Marco%20Competencia%20Global%20\(Digital\).pdf](http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:df1f4128-5a8f-46f2-b0c4-498f3eb16698/PISA%202018%20Marco%20Competencia%20Global%20(Digital).pdf)].
- Morales, M^a Eva, Sánchez Maldonado, Vanesa (Altekio, Iniciativas para la Sostenibilidad): “*Informe Final de acompañamiento al proceso de sistematización de Experiencias de educación transformadora y para la ciudadanía global de Centros Educativos*” (2016). Madrid.
- Movimiento Educación Transformadora y por la Ciudadanía, (2018): [http://www.educaciontransformadoraglobal.org/wp-content/uploads/2018/11/centros-educativos-transformadores_version-online.pdf]. Madrid.

3 Movimiento Educación Transformadora y por la Ciudadanía, (2018): [http://www.educaciontransformadoraglobal.org/wp-content/uploads/2018/11/centros-educativos-transformadores_version-online.pdf]. Madrid.

- Oxfam Intermon (2013): "Centros Educativos Transformadores, Ciudadanía Global y Transformación Social".
[\[http://www.educaciontransformadoraglobal.org/wp-content/uploads/2016/12/CET_ES.pdf\]](http://www.educaciontransformadoraglobal.org/wp-content/uploads/2016/12/CET_ES.pdf)
- Schein, H. Edgar: (1992): "Organizational Culture and Leadership".
- Unesco, (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo del Desarrollo Sostenible 4:
[\[http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf\]](http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf)
- UN, (2015), *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*: [\[http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1\]](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1). Nueva York.
- Unesco, 2015: *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial*: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>. Francia.

SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y SU POSIBLE POTENCIALIDAD

Línea Temática [1]: Educación para el desarrollo y la ciudadanía global

Sandra Pérez Crespo, Universidad Autónoma de Madrid, España

Palabras clave: Educación para el desarrollo, ciudadanía, cambio social, calidad de la educación, propuestas educativas

Keywords: Development Education, citizenship, social change, educational quality, educational proposals

Después de varias décadas de Educación para el Desarrollo, aún no hemos sido capaces de alcanzar un consenso aceptado que haga referencia clara, compartida y comprensible al término. A menudo se utilizan indistintamente: Educación para el Desarrollo, Educación para la Ciudadanía Global, Educación para el Desarrollo Sostenible, Educación Global, o incluso, y restringiendo aún más su significado: Educación para la paz, para la Justicia Social, para los Derechos Humanos, para el desarme, ambiental, intercultural, ciudadana, en valores, y un largo etc.

Ya sea por razones lingüísticas o políticas, o “por una falta generalizada de claridad conceptual relativa al significado de estos términos” (Bourn, 2012, p. 42).

La Educación para el Desarrollo (en adelante ED), busca concienciar a la sociedad, busca poner en práctica nuevas miradas para poder ver realidades distintas, para conseguir un mundo más justo, más equitativo y donde los Derechos Humanos para todos son una realidad.

Es decir, la ED engloba e interrelaciona el desarrollo, los derechos humanos, la sostenibilidad, la ciudadanía, la educación intercultural, la educación medioambiental y la educación para la paz. (Osler y Vincent, 2002; Hoek y Wegimont, 2003). En palabras de John Fien:

El propósito de la educación para el desarrollo es promover la justicia social, para cambiar el mundo, mediante entendimiento, empatía y solidaridad con las formas de vida que llevan sociedades diferentes a la nuestra. En concreto se preocupa por las vidas y el futuro bienestar de los oprimidos, la gente que vive en los países Sur del tercer mundo, o en los del Norte con condiciones del tercer mundo (Fien, 1991, citado en Starkey, 1994, p.28).

La falta de claridad de lo que significa y enseña la ED, podría ser una de las causas por las que el profesorado se muestra distanciado respecto a educar, tratar y/o cuestionar ciertos temas en el aula, o respecto a hacerlo relacionando más de un aspecto.

Nuestra hipótesis parte del desconocimiento respecto a la ED del profesorado por la problematización del mundo (comenzando por las distintas visiones no dominantes) y la complejidad de temas de ED, los cuales frecuentemente son percibidos por los docentes como una complicación añadida, como un esfuerzo extra, de modo que se queden en la “Educación para...” escogida como simplificación del potencial que podría tener la ED.

¿Cómo podemos revertir esta visión? ¿Sería posible incidiendo en la formación inicial del profesorado? Aprendiendo la ED de manera conjunta y transversal a la que se enseña pedagogía y métodos de aprendizaje activo, como una forma de fomentar el pensamiento crítico, creativo y la autoconcienciación.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourn, D. (2012). Educación para el desarrollo: de corriente minoritaria a corriente establecida. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*. Febrero (Número 1), 40-55.
- Hoeck, S. & Wegimont, L. (2003). *National Structures for the Organisation, Support and Funding of Development Education*, Lisbon, Council of Europe North-South Centre.
- Osler A. & Vincent, K. (2002). *Citizenship and the Challenge of Global Education*. Stoke-On-Trent: Trentham.
- Starkey, H. (1994). *Development Education and Human Rights Education*, in Osler, A. (ed.) *Development Education*, London, Cassels, 11-31.

OBJETIVO EDUCACIÓN, DE LOS ODM A LA AGENDA 2030

Línea Temática [1]: Educación para el desarrollo y la ciudadanía global

Sandra Pérez Crespo, Universidad Autónoma de Madrid, España

Palabras clave: Educación para el desarrollo, educación para los derechos humanos, calidad de la educación, práctica pedagógica

Keywords: Education for development, Human rights education, Educational quality, Teaching practice

En el 2000, Naciones Unidas acordó 8 objetivos, desglosados en 18 metas a alcanzar en 15 años, estos fueron los llamados Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Estos objetivos recaían en los países más pobres, debían: erradicar su pobreza extrema y el hambre, lograr la enseñanza primaria universal, promover la igualdad entre géneros y la autonomía de la mujer, reducir la mortalidad infantil, mejorar la salud materna, combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades, garantizar la sostenibilidad del medio ambiente y fomentar una asociación mundial para el desarrollo. Sólo éste último objetivo estaría verdaderamente enfocado a conseguirse desde los países desarrollados, lo que nos da una aproximación sobre cómo se abordaron los ODM, en una clara verticalidad Norte-Sur, donde fueron unos pocos los que establecieron la agenda a desarrollar por otros muchos.

Los ODM resultaron insuficientes. En 2015 se aprueban los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) con 17 objetivos y 169 metas pretendiendo: “hacer realidad los derechos humanos de todas las personas y alcanzar la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas. Los Objetivos (...) conjugan las tres dimensiones del desarrollo sostenible: económica, social y ambiental” (ONU, 2015).

Los ODS (o Agenda 2030) pretenden ser más inclusivos, justos y abiertos. Se han formado mediante el diálogo de los actores internacionales clásicos en interlocución con la sociedad civil global.

En la Agenda 2030, los países socios deben diseñar sus planes de desarrollo, y los países donantes complementarse y coordinarse con ellos, buscando la eficacia de la ayuda.

El ODM 2 fue: *Lograr la enseñanza primaria universal*, y se avanzó mucho. La tasa de matriculación de enseñanza primaria alcanzó el 91% en 2015 (83% en el 2000). Pero aún quedan 57 millones de niños sin escolarizar (ONU, 2015).

Este ODM se redefinió con un enfoque mucho más amplio en el ODS 4: *Educación de calidad*, "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos". Aumentando el reto de no asegurar únicamente el primer ciclo de enseñanza, sino el desarrollo de la persona como un objetivo permanente.

La educación de calidad es clave para poder alcanzar otros objetivos planteados, pues contribuye a reducir las desigualdades, a empoderar a las personas para que puedan salir del círculo de la pobreza, y a fomentar una vida más saludable, sostenible, tolerante y pacífica. (ONU, 2016)

Los futuros retos para alcanzar una educación inclusiva y equitativa de calidad exigirán de “esfuerzos cada vez mayores, especialmente en África Subsahariana y Asia Meridional, así como para las poblaciones vulnerables, tales como las personas con discapacidad, los pueblos indígenas, los niños refugiados y los niños pobres de zonas rurales”. (ONU, 2017, p. 7)

BIBLIOGRAFÍA

Naciones Unidas. (2015a). Transformar nuestro mundo: Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible Resolución adoptada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Disponible en:

http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
(consultado el 6 de abril de 2018)

Naciones Unidas. (2015b). Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015. Disponible en:

<http://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/mdg/the-millennium-development-goals-report-2015/> (consultado el 6 de abril de 2018)

Naciones Unidas. (2016). Educación de calidad: por qué es importante.

Disponible en: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf
(consultado el 6 de abril de 2018)

Naciones Unidas. (2017). Informe del Secretario General, "Avances hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible", E/2017/66*, 11 de mayo de 2017.

Disponible en:

http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=E/2017/66&referer=http://www.un.org/es/documents/index.html&Lang=S (consultado el 6 de abril de 2018)

UNESCO. (2017). Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in education: Meeting our commitments. Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593s.pdf> (consultado el 6 de abril de 2018)

EDUCAR PARA LA JUSTICIA GLOBAL A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO: LA COLABORACIÓN ENTRE ONG'S Y CENTROS EDUCATIVOS

Línea Temática [1]: Educación para el desarrollo y la ciudadanía global

Laura, Rubio Serrano

Grupo de Investigación en Educación Moral- Universidad de Barcelona, España

Brenda, Bär,

Grupo de Investigación en Educación Moral- Universidad de Barcelona, España

Maria, Monzó Tatjé,

Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional- Ayuntamiento de Barcelona, España

Judit, Rifá Dachs

Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional- Ayuntamiento de Barcelona, España

Laura Campo Cano

Centro Promotor de Aprendizaje Servicio de Cataluña, España

Introducción

Esta comunicación presenta los resultados y reflexiones surgidos de la primera fase de implementación del programa de *Educación para la Justicia Global y aprendizaje servicio* que se impulsa desde la Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional del Ayuntamiento de Barcelona en colaboración con el Centro Promotor de Aprendizaje Servicio de Cataluña y el GREM (Grupo de Investigación en Educación Moral) de la Universidad de Barcelona.

La propuesta nace con el objetivo de repensar el trabajo educativo de las entidades que trabajan en el ámbito de la justicia global en la ciudad de Barcelona, impulsando el diseño y la implementación de proyectos de aprendizaje-servicio y favoreciendo la incorporación de la propuesta su acción educativa. La propuesta pretende trabajar directamente con las entidades para promover este tipo de proyectos, así como velar por la construcción de una fuerte red local de colaboraciones que permita dar sentido y cobertura a esta nueva manera de trabajar con los centros educativos y otros agentes del territorio.

Aprendizaje-servicio para la justicia global

El aprendizaje-servicio (ApS) es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman la trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig y otros, 2006).

La educación para la justicia global (EpJG) representa un proceso de conocimiento y de análisis crítico de la realidad que vincula la acción local y su

dimensión global. Su finalidad es promover una conciencia crítica para con las causas que generan desigualdades y conflictos. También contribuye al cambio de actitudes y prácticas que deben hacer posible una ciudadanía responsable, respetuosa y comprometida con la transformación social (Lucchetti y Rubio, 2016).

ApS y EpJG comparten un punto de partida claro: la educación se construye y es responsabilidad de todos los actores sociales y se enriquece con el trabajo en red para formar agentes de cambio. Ambos confluyen a la hora de entender la acción pedagógica como una práctica transformadora con dimensión política orientada a la justicia global y la igualdad de oportunidades, que tiene como objetivo apoderarse las personas para ejercer una ciudadanía activa y responsable (Rubio y Lucchetti, 2016).

Desde su combinación se generan proyectos donde los y las participantes reflexionan sobre las desigualdades y los conflictos globales del mundo donde viven, a la vez que los invitan a implicarse para cambiar esta realidad a partir de acciones concretas en su entorno más próximo. El aprendizaje-servicio resulta una propuesta educativa idónea para conectar lo local y global, que los participantes conozcan las misiones de las entidades, las den a conocer a la ciudadanía y se impliquen en ellas. A la vez que las entidades reconocen su papel educativo, generando una mayor red comunitaria, y buscan prácticas con mayor potencial pedagógico y un impacto social más profundo.

Plan de trabajo y acciones

En el año 2013 se inicia un proceso que pretende favorecer la incorporación del aprendizaje-servicio en la acción educativa de las entidades de Barcelona (Monzó, Rifà y Rubio, 2018). En este marco, se trabaja directamente con las entidades para promover este tipo de proyectos y velar por la construcción de una red local de colaboraciones que permita dar sentido y cobertura al trabajo entre centros educativos, entidades y otros agentes del territorio. El cuadro detalla las diferentes estrategias y acciones del programa.

| ESTRATEGIAS | ACCIONES |
|--|---|
| Apoyo económico | <ul style="list-style-type: none"> » Línea de subvenciones piloto para el desarrollo de proyectos. » Apertura de una convocatoria de subvenciones específica para proyectos de aprendizaje-servicio. » Aportación en formato de subvenciones a entidades que despliegan su actuación en los distritos. |
| Formación y acompañamiento | <ul style="list-style-type: none"> » Realización de un curso de introducción al aprendizaje-servicio para entidades. » Realización de seminarios para entidades y personas expertas. » Asesoramiento a entidades y proyectos. |
| Creación de redes y arraigo al territorio | <ul style="list-style-type: none"> » Creación de red a través de los proyectos de aprendizaje-servicio. » Trabajo conjunto como procedimiento para desarrollar el programa. » Participación y formación de redes para la extensión de la propuesta. |
| Reconocimiento y comunicación | <ul style="list-style-type: none"> » Elaboración de una guía de trabajo. » Grabación de vídeos de experiencias. » Elaboración de un espacio web y mapa de buenas prácticas. » Jornada «Educación para la justicia global». » Realización de jornadas de reconocimiento e intercambio de buenas prácticas en los distritos. » Evaluación del impacto del proceso. » Redacción de artículos de difusión y presentación en congresos. |

Figura 1. Acciones realizadas hasta ahora por cada una de las líneas de trabajo del programa.
Fuente: Bär, et.al. 2018

Reflexiones y orientaciones de futuro

La implementación del *Programa de Educación para la Justicia Global y Aprendizaje Servicio* ha permitido destacar algunas reflexiones. A continuación, se destaca el valor de cada una de ellas, así como también su implicación en la formación, tanto inicial como permanente, de las y los futuros profesionales de la educación.

- La educación para la justicia global¹ como marco y horizonte amplio de trabajo debe ser entendida como una responsabilidad compartida entre

¹ Se señalan como ámbitos temáticos de la educación para la justicia global: género; Derechos Humanos; ciudadanía y gobernanza; cultura de paz; sostenibilidad económica y social; medioambiente; e interculturalidad (en Competencias y Educación para el Desarrollo <http://competenciasyepd.edualter.org/ca/la-guia/eixos-competencials>).

los diferentes agentes educativos y sociales. Es en este marco en el que la experiencia y el saber de las entidades permite enriquecer y dotar de sentido el currículum escolar y la tarea del profesorado a través de un trabajo conjunto en clave de competencias de educación para la justicia global (Massip, et. al, 2018).

- El aprendizaje-servicio ofrece a los centros educativos la posibilidad de abrirse al entorno, superar el academicismo y avanzar hacia propuestas pedagógicas más significativas tanto personal como socialmente. Asimismo, el aprendizaje-servicio abre a las entidades la oportunidad de trabajar conjuntamente con los centros educativos en proyectos vinculados curricularmente e integrados a nivel de Proyecto Educativo de Centro.
- El encuentro entre la educación para la justicia global y el aprendizaje-servicio genera múltiples posibilidades y sinergias entre centros educativos y entidades, en el que también pueden intervenir otros agentes del territorio. Desde una perspectiva de Ciudad Educadora, se pone en valor el trabajo conjunto entre diferentes tipos de instituciones educativas y sociales para dar respuesta a necesidades que conectan lo local con lo global.

Estas tres reflexiones y su implicación directa en la tarea del profesorado obligan a repensar algunos aspectos de su formación, en aras de dotar de más conocimientos y herramientas para el desarrollo de este tipo de proyectos. En este sentido, se considera de interés valorar algunas orientaciones para la formación inicial y permanente del profesorado.

En relación a la formación inicial, resulta interesante velar por introducir en los planes formativos de los futuros maestros y maestras oportunidades para conocer la educación para la justicia global, el aprendizaje-servicio y su potencialidad cuando ambos se unen en un único proyecto. Por un lado, cabe señalar como el actual marco de Educación para la Ciudadanía Global y compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, Agenda 2030) deben poder abordar e impregnar el currículum y la tarea escolar para la que se preparan las y los estudiantes de las facultades de educación. Por otro lado, se considera oportuno introducir (en aquellos casos que no exista todavía)² el aprendizaje-servicio como contenido y como metodología que ha de preparar a los profesionales de la educación desde una perspectiva activa, de compromiso social, con base comunitaria y vinculada en el territorio.

Ya en la formación permanente del profesorado, y en relación a los proyectos de aprendizaje-servicio en el ámbito de la educación para la justicia global, se considera que cada vez es más necesario ir más allá de los cursos básicos, puntuales y fundamentalmente basados en conocimientos teóricos. La experiencia prueba que resulta más interesante avanzar hacia otros formatos como cursos con una continuidad, talleres prácticos, seminarios,

²Actualmente, la *Red Universitaria de Aprendizaje Servicio* aglutina un gran número de universidades españolas que trabajan para la incorporación del aprendizaje-servicio en los diferentes grados y disciplinas.

acompañamientos “a medida”, entre otros. Para ello las formaciones deben plantearse en clave de proceso movilizador, que no comienzan y acaban en un momento determinado, sino que tienen una historia y necesidades previas que se deben conocer y considerar, unos agentes a los cuales conectar y en proyectos que deben poder hacerse sostenibles en el tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

- BÄR, B.; CAMPO, L.; MONZÓ, M.; RIFÁ, J. y RUBIO, L. (2018). *Educación para la justicia global y aprendizaje aprendizaje-servicio: Ayuntamiento de Barcelona*. Barcelona, Dirección de Justicia Global y Cooperación Internacional.
http://ajuntament.barcelona.cat/relacionsinternacionalsicooperacio/sites/default/files/programa_educacionjusticia_aps_es_def.pdf
- MASSIP, C. (Coord.); EGEA, A.; BARBEITO, C. y FLORES, M. (2018). *Competències per transformar el món. Cap a una educació crítica i per a la justícia global a l'escola*. Barcelona, Graó.
- MESA, M. (2000). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles de Cuestiones Internacionales*, 70, pp. 11-26.
- POGGE, T. (2007). ¿Qué es la Justicia Global? *Revista Latinoamericana de Filosofía*, Vol XXXIII nº2 (Primavera).
- PUIG, J (Coord) (2006). *Aprentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona, Graó.
- RIFÁ, J.; MONZÓ, M., y RUBIO, L. (2018). Implementación y extensión del aprendizaje-servicio en las entidades de justicia global y cooperación internacional en la ciudad de Barcelona. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 6, 127-140.
<http://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/viewFile/27288/28297>
- RUBIO, L. y LUCHETTI, L. (2016). *Aprendizaje-servicio: Paz, Derechos Humanos y Solidaridad. Nuevas propuestas de Educación para la Justicia Global*. Barcelona, Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio, Fundació Jaume Bofill. Publicaciones digitales de la Fundació Jaume Bofill.
<https://apsvalors.files.wordpress.com/2018/07/aps-paz-derechos-humanos-y-solidaridad.pdf>
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y ANIMACIÓN INFANTIL

Línea temática [1]: Educación para el desarrollo y la ciudadanía global

Elia Saneleuterio, Universitat de València, España

Palabras claves: animación infantil, diversidad humana, educación integral, educación para el desarrollo, objetivos para el desarrollo sostenible (ODS)

Keywords: children's animation, human diversity, integral education, education for development, objectives for sustainable development (OSD)

Presentamos el diseño de un proyecto de I+D+I que analiza la presencia o ausencia de la diversidad cultural, racial, sexual, etc. en 200 obras de animación actuales y sus implicaciones educativas, especialmente teniendo en cuenta la influencia que ejercen estos productos culturales, algunos de ellos de consumo masivo, en el desarrollo de la conciencia infantil y en el establecimiento de referentes y modelos de conducta.

Están implicados en este proyecto cuestiones de investigación y desarrollo, de educación y de inclusión social, tres de los cinco objetivos de la Estrategia Europa 2020, que pretende fomentar líneas de actuación que incidan en un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. En concreto, nuestro proyecto analiza las obras de animación de las tres mayores industrias del planeta (Estados Unidos, Japón y Europa) desde la perspectiva de la diversidad, para su aplicación en la educación formal y su difusión entre la ciudadanía. Esto incluye básicamente cuatro factores: la interculturalidad/multiculturalidad, los estudios de género, la diversidad afectivo-sexual y los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), contenidos en la Agenda 2030 (Río de Janeiro, 2012; Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015; Samaniego, 2016) y de los que destacamos la Educación para el Desarrollo, concretamente las competencias relacionadas con la educación tanto formal como informal y las relacionadas con la igualdad en todos sus ámbitos. La relevancia de la sociedad civil para la consecución de los ODS es vital e imprescindible. La misma Asamblea General de las Naciones Unidas apela directamente a este colectivo para que unan fuerzas y que se haga partícipe a la infancia y la juventud porque "son agentes fundamentales del cambio y encontrarán en los nuevos Objetivos una plataforma para encauzar su infinita capacidad de activismo hacia la creación de un mundo mejor" (AGONU, 2015, p. 14).

Los factores mencionados se concretan en varios objetivos. El primer objetivo es categorizar distintos tipos de diversidad humana que puedan resultar operativos en estas producciones infantiles para que, por un lado, el listado de títulos sea consultable según estos parámetros y, por otro, el sistema de categorización resulte transposable, como método de investigación, al análisis de otras películas.

Partiendo de los resultados, nos proponemos también realizar un modelo de guía didáctica para la educación integral de la persona, combatiendo prejuicios y estereotipos con estrategias diversas según el resultado de análisis de la obra de animación que se trabaje.

Desde hace unas décadas, el cine de animación se está empezando a considerar material de apoyo educativo formal, junto con la literatura infantil y juvenil que ya conquistó las aulas, debido a la motivación que supone para el alumnado trabajar con este tipo de soporte (Mínguez-López, 2001; Ambròs y Breu, 2007; 2011; Ahmed y Wahab, 2014; Chan, 2015;). Para delimitar adecuadamente la perspectiva que se adopta en este enfoque respecto de la animación, convenimos, con Mínguez-López (2012a; 2015), que puede ser considerada, por un lado, como un ámbito de estudio de la literatura infantil y juvenil, que sí goza de legitimidad en el área de investigación de didáctica de la lengua y la literatura —ámbito en sí también relativamente nuevo, al menos en comparación con disciplinas clásicas cultivadas con rigor y prestigio desde los inicios de la ciencia—; y, por otro, como material de apoyo educativo, y de manera muy llamativa en los cauces de educación reglada, tanto en las aulas de 0 a 6 años como en la educación obligatoria.

Si consideramos que la investigación educativa sobre el cine para niños y niñas, además de escasa, se ha centrado mayoritariamente en el tema de la transmisión de valores (Del Moral, 1994; Wells, 1998; Marín Díaz, 2005; Paredes, 2010; Pereira y Redondo, 2010), resulta imperioso llevar a cabo un acercamiento verdaderamente holístico a esta realidad (Gregori-Signes, 2005; Mínguez-López, 2012b; Napier, 2016). A la hora de estudiar la representación del mundo que proponen las obras de animación infantil, especialmente la realidad social y humana, nos parece adecuado utilizar el término “diversidad” (Saneleuterio, 2016; Saneleuterio y López-García-Torres, 2018), ya que podemos incluir en ella cuatro ejes importantes a través de los cuales desarrollar nuestra investigación: la educación intercultural/multicultural, los estudios de género, la diversidad afectivo-sexual y el desarrollo de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS).

Para ello, se han propuesto una serie de categorías de selección y de análisis, que se derivan de la aplicación de una metodología de investigación cualitativa (Saneleuterio, 2019). Respecto a las primeras, se individualizan las siguientes:

- Temporales: (año)
- Geográficos: (industria cinematográfica a la que pertenece)
- De duración: largometraje / medimetraje / cortometraje
- De reconocimiento: (premios / nominaciones / críticas positivas)
- De difusión: (doblajes / distribución / alcance)
- De edad recomendada: para todos los públicos / a partir de 7 años / a partir de 13 años

Finalmente, para la categorización de la diversidad, la identificación de núcleos de interés resulta más decisiva. En el diseño del proyecto se propusieron las siguientes dimensiones, analizables *a priori* bajo la dicotomía presencia/ausencia:

- Dimensión afectivo-sexual de la persona
- Relaciones de género

- Roles de género
- Raza representada
- Dimensión cultural
- Dimensión religiosa
- Dimensión social
- Dimensión familiar
- Capacidades funcionales
- Etc.

En conclusión, a través de la reflexión sobre los resultados, de las propuestas didácticas y de su difusión en línea, buscamos interpretar y comprender productos culturales relevantes en la formación de la persona, para mejorarla en aras de una futura sociedad más justa y comprensiva entre sexos, culturas, razas, y demás realidades humanas.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahmed, S., & Wahab, J. A. (2014). Animation and socialization process: Gender role portrayal on cartoon network. *Asian Social Science*, 10(3), 44.
- Ambròs, A., & Breu, R. (2007). *Cine y educación: El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- Ambròs, A., & Breu, R. (2011). *10 ideas clave: Educar en medios de comunicación. la educación mediática*. Barcelona: Graó.
- Asamblea General de la ONU (AGONU) (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015*. ONU.
- Chan, C.K.Y. (2015) Use of animation in engaging teachers and students in assessment in Hong Kong higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(5), 474-484,
- Del Moral Pérez, M. E. (1994). Influencia psico-socioeducativa de los dibujos animados en los niños/as de enseñanza primaria. Tesis doctoral. UNED.
- Gregori-Signes, C. (2005). Descortesía en el discurso televisivo de los dibujos animados: La serie south park. In M. Carrió-PAstor (ed.), *Perspectivas interdisciplinarias de la lingüística aplicada* (pp. 117-126). València: Universidad Politécnica de València.
- Marín Díaz, V. (2005). Las series animadas de televisión y su valor educativo. *Comunicar*, 25 (2), 359.
- Mínguez-López, X. (2001). La comprensión de los dibujos animados. *Primeras Noticias: Comunicación Y Pedagogía*, 176, 31-38.
- Mínguez-López, X. (2012a). Cómo las superheroínas se convirtieron en amas de casa: Pixar y 'Los Increíbles'. *Tejuelo*, 13, 88-99.
- Mínguez-López, X. (2012b). Subversión e intertextualidad en la saga *Shrek*. *Didáctica. Lengua y literatura*, 24, 249-262.
- Mínguez-López, X. (2015) Una definición altamente problemática. Los problemas de definición de la LIJ. *Lenguaje y textos*, nº 41, 5-105

- Napier, S. J. (2016). *Anime from Akira to Howl's moving castle: Experiencing contemporary Japanese animation*. St. Martin's Griffin.
- Paredes, E. (2010). La educación mediática como proyecto educativo. Propuesta metodológica para la educación en valores a través del cine de animación infantil. En J. M. Pérez Tornero (coord.), *Alfabetización mediática y culturas digitales*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Pereira, C., y Redondo, M. C. (2010). Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores. *Enl@ce*, 7, 1.
- Samaniego, J. L. (2016). *De los ODM a los ODS y la Agenda 2030 en la CEPAL*. Recuperado de <http://ir.uv.es/Gj8Q4yC>
- Saneleuterio, E. (2016). Diversidad, aprendizaje reflexivo y funciones sexuales en la educación literaria. En López Criado, F. (ed.). *La diversidad en la literatura, el cine y la prensa española contemporánea* (pp. 407-414). Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Saneleuterio, E. (2019). Diseño de un proyecto de investigación sobre la representación de la diversidad en el cine infantil y sus implicaciones educativas. En Teresa Fernández-Ulloa (ed.). *La identidad en el mundo hispano: igualdades y desigualdades en los siglos XIX, XX y XXI a través de diversos textos*. Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.
- Saneleuterio, E., y López-García-Torres, R. (2018). Algunos personajes Disney en la formación infantil y juvenil: otro reparto de roles entre sexos es posible. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 13, 209-224. DOI: <http://dx.doi.org/10.18002/cg.v0i13.5390>
- Wells, P. (1998). *Understanding animation*. London: Routledge.

¿ES POSIBLE TRABAJAR LA CIUDADANÍA GLOBAL EN EL AULA? ALGUNOS APORTES DE LA METODOLOGÍA PROCC

Línea Temática [1]: Educación para el desarrollo y la ciudadanía global

Rocío, Tapiador Villanueva, Centro Marie Langer, España

Ayelén Losada Cucco, Centro Marie Langer, España

Palabras claves: ciudadanía global, profesorado, Metodología ProCC

Introducción

Trabajar por los valores de la Ciudadanía Global es hoy una necesidad social que atañe a todos y todas. La escuela y el profesorado tienen una tarea importante en este tema y el aula es un escenario privilegiado para desarrollarla, pero es importante no asumirla desde la omnipotencia, pues también es una tarea que enfrenta dificultades, obstáculos y contradicciones que trascienden el espacio educativo.

Una cotidianidad impregnada de prisas, de individualismo, de dificultades con la alteridad y la resolución de conflictos, de pensamiento dicotómico y distorsiones en la comunicación, entre otras características; generan una sociabilidad en la que construirse como personas solidarias, autónomas y cooperativas se vuelve un reto muy complejo. Algunas expresiones que en la cotidianidad recogen estas características: *“la gente va a su bola”, “con lo mío ya tengo suficiente, lo que le pase a otro no me incumbe”, “trabajar en grupo es que cada uno haga su parte y luego se junta” “mejor evitar el conflicto que resolverlo”, “o estás conmigo o contra mí”, “si no tienes claro lo que piensas es que eres una persona insegura”, “las cosas son todo o nada”.*

Es necesario que la formación de profesionales de la educación parta del conocimiento de esta realidad y sus implicaciones en los procesos de aprendizaje para hacer intervenciones más eficaces y evitar desgastes innecesarios.

Método

La Metodología de los Procesos Correctores Comunitarios atiende los malestares de la vida cotidiana que constituyen el ámbito de la Normalidad Supuesta Salud que Cucco (2006) define como el conjunto de malestares cotidianos que la gente sufre y habitualmente no analiza ni cuestiona porque los considera normales; no generan una demanda explícita, no tienen interlocutor válido, y para ellos no existe un campo de intervención.

Fruto de la práctica profesional ProCC, de más de treinta años dialogando con el concepto de Normalidad Supuesta Salud en el abordaje de la problemática que nos ocupa, se ha investigado el rol de profesorado para, en palabras de Mirtha Cucco (1999, revisado 2015), intentar entender “el porqué del desgaste personal (¿innecesario?), del deterioro profesional y de la falta de crecimiento y desarrollo satisfactorio desde su tarea”.

En diferentes realidades y con especificidades propias de cada contexto histórico y social, encontramos que los y las profesionales de la educación desde el rol asignado por el grupo familiar en particular y la sociedad en general, asumen una carga de expectativas y significados que hacen de la tarea educativa una utopía.

El lugar de la escuela hoy frente a los retos de la sociedad actual deja en una encrucijada al profesorado que desde el rol asignado-asumido se enfrenta a una amplia problemática que se hace visible en síntomas como los conflictos relacionales en el aula. El intento de dar respuesta a los síntomas sin la elaboración de las contradicciones que subyacen en el origen, lo cotidiano de las aulas se traduce en malestares relacionados con el desgaste personal y deterioro profesional en el ámbito educativo.

En este contexto, la formación se propone como un espacio grupal de reflexión, en el que a través de técnicas participativas se favorece el desarrollo del protagonismo personal-social y la mirada crítica del modo de vida. Lo que a su vez tributa a la elaboración de las contradicciones y dificultades que el tema de la Ciudadanía Global conlleva.

Resultados

En el curso 2016/17 se realizan 6 formaciones de nivel I (117 participantes) y 2 cursos de nivel II (33 participantes) en el marco del proyecto Escuelas Globales¹ con el objetivo de contribuir a la formación en valores y competencias para desarrollar una Educación para la Ciudadanía Global, encaminados al desarrollo de una sociedad más humana y más justa.

Conclusiones o Discusión

Aunque la Educación para una Ciudadanía Global debiera ser una cuestión central en políticas de estado por entender que sobre ella se asientan las bases y los principios del desarrollo humano, social, económico... a la hora de definir funciones y responsabilidades educativas comienzan los problemas y las transferencias de tareas de unos sectores educativos a otros (Prieto 2008).

El profesorado hoy hace grandes esfuerzos por “innovar” y atender la demanda de una sociedad atravesada por valores como la inmediatez, hedonismo, individualismo, consumismo que son diametralmente opuestos a aquello que queremos promover para una Ciudadanía Global. Se aplican metodologías que quedan atendiendo los síntomas sin cuestionar los esquemas fundamentales. Como oasis en el desierto, estas iniciativas tienen detrás una apuesta personal de docentes que con mucha ilusión, empeño y dedicación tienen la frustración y la insatisfacción como consecuencia muy habitual.

La promoción de espacios de encuentro y reflexión sobre la tarea educativa y sus dificultades cotidianas más allá de los pasillos, habilitan caminos que abren

¹Global Schools es un proyecto europeo que en España se ha puesto en marcha con la iniciativa de la Diputación Provincial de Zaragoza en colaboración con diferentes instituciones, entre otras, la Universidad de Zaragoza y el Departamento de Educación e Innovación del Gobierno de Aragón.

la posibilidad de construir alternativas para una educación transformadora que llevará implícita la construcción de una ciudadanía global, crítica y solidaria.

Entendiendo que este trabajo no agota las posibilidades de estudio del tema que nos ocupa, sintéticamente planteamos algunas líneas temáticas que consideramos pertinentes y eficaces desde la experiencia contrastada y que desde la concepción ProCC contribuyen a esclarecer la problemática de la tarea educativa hoy para una Ciudadanía Global:

- Resituar un concepto de **aprendizaje integrador** que resuelva las dicotomías entre transmisión de conocimientos y educar, entre contenidos curriculares y aspectos afectivos.

“La teoría no funciona, hay que vivirlo y los niños tienen que hacerlo, sacar conclusiones”

“Se necesita mucho trabajar esto en el cole. Que a lo mejor no sabemos hacer otra cosa que libro, libro y libro y esto lo vemos como una pérdida de tiempo”

- Favorecer el conocimiento sobre la **realidad grupal y su relación con el aprender** que siendo pieza clave de la función docente, constituye verdaderamente una asignatura pendiente en la formación del profesorado, por la que pagan precios muy altos en desgaste personal y deterioro profesional.

“El grupo. Vemos solo la superficie, el que grita... pero debajo hay una tela de araña que teje... lo que mueve el grupo es más extenso de lo que vemos”

“No sumar uno más uno, que sea integrador”

- Trabajar el ejercicio de la **autoridad** y la puesta de límites. Hay mucha confusión entre la concepción de autoritarismo y del "dejar hacer",
“Se me presenta como problema chicos autónomos, libres y responsables. Conjugación disciplina y autonomía es complejo”

Las frases recogidas corresponden a testimonios anónimos del profesorado participante dejando constancia de los resultados obtenidos.

BIBLIOGRAFÍA

- Cucco, M. & Equipo Marie Langer (20 de septiembre 1995). El rol del docente y la comunidad educativa. Para no “exprimir” al maestro/a. Foro Abierto. El Magisterio español. Madrid.
- CUCCO, M. (1999. Revisado 2015). El rol del profesor. Aprendizaje, grupo y conflictos relacionales en el aula. En *Atención a la Diversidad en E.S.O.* (pp. 58-62). Aranjuez (Madrid): Centro de Profesores y Recursos de Aranjuez. / Recuperado de <http://www.procc.org>
- CUCCO, M. (2006) *ProCC: Una propuesta de intervención sobre los malestares de la Vida Cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Atuel Editorial.
- PRIETO JIMÉNEZ, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, nº10, 2008, pp. 325-345.

2. FORMACIÓN Y EVALUACIÓN DOCENTE

Este tema invita a presentar trabajos sobre los cambios producidos en las últimas décadas en la organización social que exigen que el sistema educativo realice modificaciones importantes para volver a situarse como elemento que contribuya a la mejora de la formación de todas las personas. En los docentes es quien se hace real todas las propuestas de mejora y, por tanto, es en los modelos de formación donde se hace esencial comenzar con los replanteamientos. Así, esta área del congreso pretende abordar aspectos tales como: propuestas innovadoras para la mejora de la formación inicial y permanente del profesorado, vinculación de la tarea docente con el cambio social, reflexiones sobre la práctica docente orientada a la mejora y nuevas aproximaciones en la evaluación del profesorado.

LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE. ACOMPañAMIENTO DEL PROFESOR ADSCRIPTOR AL ESTUDIANTE DE PROFESORADO EN URUGUAY

Línea Temática [2]: Formación y evaluación docente

Mariana Acosta Pisano, Instituto de Profesores Artigas. Uruguay

Palabras claves: experiencia creadora – práctica profesional – encuadre de formación

El tema desarrollado refirió al de la formación del profesorado en Uruguay, en particular a la dimensión formativa del *acompañamiento del profesor adscriptor al estudiante de profesorado* que realiza la práctica con él y el grupo de estudiantes del aula "común" de enseñanza media.

La formación profesional que brinda la práctica docente en el Uruguay surge de la obligatoriedad que impone la reglamentación oficial del plan de estudio para el curso de Didáctica de la Historia de segundo y tercer año de formación docente en el Instituto de Profesores (IPA) del Consejo de Formación en Educación (CFE). Para desarrollar la práctica los estudiantes de profesorado eligen un liceo, un grupo y un profesor adscriptor; en ese espacio particular el practicante o futuro profesor desarrollará una serie de prácticas de enseñanza bajo la supervisión de un docente experto.

La tarea entonces implica generar espacios de observación y "dictado" de clases de Historia, por ejemplo. Para que pueda desarrollarse esta tarea de formación del practicante, el profesor adscriptor deberá entonces, "crear" un encuadre en el que pueda ser posible y visible, la formación del estudiante de profesorado. En ese encuadre se desarrollan una serie de contenidos de enseñanza (en torno a la disciplina y en torno a la didáctica) y de ciertas formas, o modalidades de trabajar del profesor adscriptor como ejemplo y como referente. Además de la dimensión disciplinar que tiene que ver con las didácticas específicas, se ponen en juego aspectos vinculares que es prioridad visibilizar. Trabajar en torno a estos aspectos, mostrarlos, llevarlos a la escena de la reflexión, son también materia de enseñanza para el practicante.

Esta mirada sobre la formación profesional docente fue una novedad en la formación del profesor de Educación Media y sigue siéndolo en Uruguay, convirtiéndose en una referencia importante en la formación profesional docente de América Latina. Los diferentes programas y planes de formación docente han valorado a lo largo del tiempo también este criterio y han buscado las formas de articular la práctica concreta nutrida de experiencias con los lineamientos teóricos didáctico-pedagógicos aprendidos en paralelo en el Curso de Didáctica dictado en el Instituto de Profesores Artigas (IPA).

La investigación sobre la cual se trabaja pone énfasis en la formación como trabajo sobre sí mismo (Ferry, 1990). Desde este paradigma pensamos la formación en doble sentido; por un lado, la del practicante por el acompañamiento del adscriptor como mediador, y por otro la del adscriptor en

ese rol y como profesor de Historia (de sus estudiantes del liceo, por ejemplo), en el entendido de que desarrollar la guía y el acompañamiento le permite visitar cotidianamente sus decisiones de enseñanza. Esta actividad pormenorizada puede hacer visible para él la dimensión creativa de su trabajo cotidiano, valorizarla y desarmar las imposiciones de la “rutina” profesional.

La tarea, el trabajo, las actividades, los deseos, los lazos de comunicación, el tejido afectivo, las acciones concretas entre otros, van hilando progresivamente aspectos identitarios del rol profesional del adscriptor, van constituyendo su hacer y su ser profesional. El acompañamiento de este profesor, ese brindarse en su ser y hacer va constituyéndolo como todo, en ese sentido es un mediador en la tarea de formar-se del estudiante de profesorado de Historia.

Entendemos la mediación no exclusivamente como acciones de enseñanza conscientemente dirigidas del adscriptor a su practicante, sino también como todo un conjunto de sucesos espontáneos que trascurren en la intersubjetividad, entre los sujetos de la acción. Es mediación de formación la propia tarea de formar-se del profesor adscriptor en su trabajo cotidiano, los cambios en su hacer, la verbalización de ellos, la reflexión conjunta, la explicitación de lo que se pensó para el hacer profesional y de lo que efectivamente se realizó. Este diálogo “interno” que el profesor adscriptor va desarrollando a lo largo de su práctica, al hacerlo visible o dicho para sí mismo y eventualmente su practicante, (con los formatos de la reflexión y el análisis), es una valiosísima herramienta de formación para el estudiante de profesorado.

La investigación procuró un trabajo metodológico centrado en el estudio de caso, configurado en el acompañamiento de una profesora adscriptora, de más de 20 años de experiencia profesional, docente de Historia de un liceo de segundo ciclo de Montevideo. Dicho acompañamiento de formación fue dirigido a dos estudiantes, del curso de Didáctica Práctica, correspondiente al segundo año de la carrera de Profesor de Educación Media Historia. El estudio tomó en consideración dos estudiantes, algunas características de acompañamiento fueron similares para ambos estudiantes, mientras que otras fueron exclusivamente singulares y particulares dadas las características de cada sujeto.

Si bien la investigación se propuso desarrollar la realidad de ciertos estudiantes de profesorado de IPA en interacción con su profesora adscriptora, entendemos que sus alcances serán posibles a toda la formación docente. De igual forma consideramos que podrá contribuir a la mejora de las prácticas de enseñanza y a la articulación de saberes entre los diferentes cursos de Didáctica de la carrera de profesorado de Historia. Nos ha permitido comprender las modalidades particulares del acompañamiento, destacando los aspectos singulares de la misma; más que una generalización acerca de cómo acompañar, entendemos que ha brindado la oportunidad de pensar sobre el tema del acompañamiento como una poderosa instancia de formación profesional en el contexto de la práctica docente que habilitan los cursos de didáctica, en este caso del IPA.

El análisis del trabajo de campo con las herramientas teóricas centrales fue organizado en tres secciones. La primera sección del análisis ha sido denominada: *Una serie de palabras para cada adscriptor*, y en ella hacemos visibles la serie de palabras puestas en el oficio de enseñar que desarrolla la profesora adscriptora en su práctica, se trata de la serie de palabras elegidas por

ella como las "que dicen" lo que hace para acompañar a sus practicantes. Para abordar este contenido nos detenemos en el inicio, en las palabras acompañamiento – formación - trabajo. Luego de explorar en ellas, el capítulo profundizará en *las acciones de acompañamiento* que llevó adelante en los formatos de un modelo operativo (Pastré P, 2006) y que se constituyeron, desde nuestro enfoque, en mediación de formación del estudiante de profesorado. La segunda sección ha sido llamada: *Tejiendo lazos en la cotidianidad*. Este apartado se centra fundamentalmente en la dimensión subjetiva que centra el oficio del acompañamiento como *oficio del lazo*. Es visible para esta investigación, en los gestos y detalles que impone el vínculo profesional; a la vez nos detenemos en la conceptualización *de un entre* como espacio singular de producción de subjetividades. La tercera sección se ha denominado: *Formar-se siendo adscriptora*. En este apartado ponemos el acento a la dimensión formativa del desarrollo del oficio para quien lo desarrolla. Tomamos las nociones de reflexión, análisis de las prácticas, experiencia e identidad profesional.

Las reflexiones a las que nos ha conducido la investigación, que lejos de clausurar el tema, lo abre en muchas preguntas más y el interés particular de seguir profundizando en las posibilidades del acompañamiento profesional en el desarrollo de la profesión entre pares, entre colegas, en las instituciones educativas de nuestro medio. La idea central es fortalecer la idea vital que nos queda de todo esto, que radica en la importancia de lo grupal, del trabajo colectivo e interdisciplinario en el desarrollo del trabajo, en pos de mejorar la enseñanza y contribuir, con este dispositivo, a la formación y los aprendizajes profesionales.

BIBLIOGRAFÍA

- Barbier, J. M.; Galaltanu O. (1998). *Action, affects et transformation de soi*. Paris : PUF.
- Castoriadis, C. (2007) *La institución imaginaria de la sociedad*. Bs. As. Tusquets
- Cifali, M. (1995). Transmisión de la experiencia, entre palabra y escritura. Universidad de Verano, N° 101, *El análisis de las prácticas en vista a la transferencia de los logros*. Saint Jean D'Angely, setiembre de 1995.
- Clot, Y (2000). La formación por el análisis del trabajo: en pos de una tercera vía Maneras de pensar y maneras de hacer en educación y en formación. pp. 133-156 M.B. Editores, Ed.
- Davini, M. C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Bs. As. Paidós
- Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Bs. As. Nueva Visión
- Fernández, A. (2004). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Bs. As. Nueva Visión.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México. Paidós Educador.

- Grunin J (2009). Procesos de simbolización y trabajo de historización en la adolescência. En. *Cuadernos de Psicopedagogía*, vol 7, nº12, San Pablo. Universidad de Santo Amaro.
- Kaës, R. Anzieu D y otros (2007). *Fantasme et formation*. Paris. Dunod
- Keim L. Magallanes, M (2005) *Mediaciones de formación en la enseñanza de la Historia: el papel de los Profesores Adscriptores*. Montevideo. Clae
- Pastré, P. (comp.) (2006 a). La didactique professionnelle. En *Revue française de pédagogie*. (v. 154) pp, 145-198.
- Souto, M (1990). Grupos y dispositivos de formación. Bs. As. Novedades Educativas
- Souto, M (2004). *La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de las clases*. Educación, Lengua y Sociedad v. II (Nº 2), pp.111-135
- Vigostky, L (1990). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid. Akal.

RELACIÓN ENTRE EL PERFIL DOCENTE, BIENESTAR Y COMPETENCIA EMOCIONAL: RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Línea Temática [2]: Tema: Formación y evaluación docente

Ana María Ávila Muñoz, Universidad Autónoma de Madrid, España

Antonio Fernández González, Universidad Autónoma de Madrid, España

Palabras clave: mejora educativa, competencia emocional, bienestar personal, perfil docente

Keywords: educational improvement, emotional competence, well-being, teacher profile

Introducción

La mejora de la escuela debe ser entendido no como un objetivo en sí mismo, si no como un medio para llegar a un cambio en la sociedad, crear una sociedad más justa a partir de la escuela (Murillo y Hernández-Castilla, 2014). Bisquerra (2007), afirma que el profesorado emocionalmente competente está mejor preparado para relacionarse de manera positiva y adecuada con la comunidad educativa, aumentando la eficiencia de la educación, por todo esto en las últimas décadas se asiste a una revolución de la investigación sobre emociones que está produciendo cambios en el sistema educativo, un cambio de énfasis desde lo cognitivo a lo emocional (Fernández-Abascal, Jiménez y Martín, 2003); de tal forma que los alumnos se conviertan en sujetos activos capaces de llevar a cabo aprendizajes en distintos contextos a lo largo de su existencia (Gordillo, 2015). En las aulas, cada día surgen infinidad de dificultades a las que hacer frente, como pudieran ser: el absentismo escolar, la falta de motivación e interés por el estudio por parte de los alumnos y/o las inadecuadas relaciones interpersonales entre ellos.

Todo ello desemboca en un ambiente nada favorecedor para el aprendizaje. A su vez, la propia situación de los docentes, inmersos en el cumplimiento de normas, pautas y gestiones requeridas por las autoridades, con tiempos y recursos bastantes limitados, pendientes de realizar gestiones y actividades propias de la escuela, así como envueltos en sus propios problemas personales, no ayuda a que la situación inicial mejore. (Hernández, 2017).

Investigaciones sobre competencia emocional y bienestar destacan la regulación emocional ejerce un efecto mediador en la satisfacción con la vida y en la forma de afrontar los acontecimientos estresantes (Limonero, Tomás-Sábado,

Fernández-Castro, Gómez-Romero, y Ardilla-Herrero, 2012); se crean programas como “Aulas Felices”, para alumnos de 3 a 18 años, (Bisquerra y Hernández 2017); y Ros, Filella, Riber y Perez-Escoda (2017) relacionan en su estudio las variables competencia emocional, clima de aula, bienestar, rendimiento académico y autoestima, concluyendo que la variable que más

explicaba el grado de ansiedad fue en todo momento las competencias emocionales.

Para la mejora de la escuela se necesita un docente con perfil de estilo (Magaz y García-Pérez, 2011), una buena formación en competencia emocional que influirá directamente en el bienestar del docente y estos docentes implicados en su escuela, entusiasmados por la docencia en el aula se convertirán en un perfil de liderazgo escolar exitoso para nuestra mejora de la escuela (Hernández-Castilla, Murillo e Hidalgo, 2017).

Objetivo

Evaluar la competencia emocional, bienestar personal y perfil de estilo educativo de los docentes participantes.

Para completar al objetivo general se plantean una serie de objetivos específicos:

- Evaluar el grado de competencia emocional que presentan los docentes presentes en el estudio.
- Evaluar el grado de bienestar personal que presentan los docentes presentes en el estudio.
- Definir el estilo educativo de los participantes.
- Utilizar los resultados del estudio empírico para reflexionar sobre la relación entre las distintas variables y su afectación en la labor docente.

Método

El total de participantes del estudio es de 230 docentes: 78,8% maestros, 18,4% profesores de secundaria y un 2,8% profesores de universidad. Se han perdido 19 sujetos.

Con respecto a la titulación que poseen 43,9% son licenciados o graduados, el 42,9% diplomados y un 13,2% doctorado/máster/tercer ciclo.

El 85,8% son mujeres. La edad media de los participantes es de 40 años, el mínimo de edad es de 21 años y el máximo de 64 años. El 79,2% trabajan en centros públicos, el 15% en centros concertados y el 5,8% en centros privados. Con respecto a la experiencia docente contamos una media de 14,3 años, siendo 0 el mínimo y 41 el máximo.

Cuestionarios:

PEC (Profile of Emotional Competence. Brasseur et al. 2013). Adaptación al español (Páez, D., Puente, A., Martínez, F., Ubillos, S., Filella G. y Sánchez F., 2016).

Bienestar Psicológico (Riff, 1995). Adaptación al español (Díaz, D., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., Dierendonck, D., 2006).

Perfil Estilo Educativo (Magaz, A. y García-Pérez, E. M., 2011).

Los cuestionarios se pasaron utilizando la herramienta Formularios de Google, su difusión fue a partir de aplicaciones móviles, redes sociales y email. Se realizó en el mes de febrero de 2018.

El análisis cuantitativo se llevará a cabo a partir de un análisis ex post-facto con los instrumentos anteriormente señalados, el tratamiento de los datos se llevará a cabo a partir del programa informático SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Resultados

Tabla 1. *Correlaciones entre factores de Perfil Competencia Emocional, Escala de Bienestar Psicológico y Perfil de Estilo Educativo.*

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|--------------|-------|-------|-------|--------|-------|------|------|------|-------|------|----|
| 1. CE | | | | | | | | | | | |
| 2. Auto. | ,56** | | | | | | | | | | |
| 3. Rel. Pos. | ,43** | ,45** | | | | | | | | | |
| 4. Aut. | ,37** | ,47** | ,38** | | | | | | | | |
| 5. D. Ent. | ,54** | ,70** | ,52** | ,56** | | | | | | | |
| 6. Pro. Vid. | ,53** | ,80** | ,48** | ,43** | ,73** | | | | | | |
| 7. Cre. Per. | ,54** | ,51** | ,42** | ,38** | ,59** | ,52* | | | | | |
| 8. Sobre. | -,11 | -,02 | ,02 | -,20** | -,14* | ,01 | -,08 | | | | |
| 9. Aser. | ,07 | -,01 | ,06 | ,02 | ,02 | ,03 | ,03 | ,09 | | | |
| 10. Inhi. | -,14* | -,06 | ,01 | -,09 | -,11 | -,09 | -,08 | ,26* | ,09 | | |
| 11. Puni. | -,07 | -,09 | -,10 | ,08 | -,06 | -,12 | -,13 | ,02 | ,38** | ,18* | |

CE: Competencia emocional (PEC); F. Auto.: Factor-autoaceptación (PBP); F. Rel. Pos.: Factor-relaciones-positivas (PBP); F. Aut.: Factor-autonomía (PBP); F. Dom. Ent.: Factor-dominio-del entorno (PBP); F. Prop. Vid: Factor-Propósito-de-vida (PBP); F. Cre. Per: Factor-crecimiento-personal (PBP); Sobre.: Total-sobreprotector (PEE); Aser.: Total -asertivo (PEE); Inhi.: Total-inhibicionista (PEE); y Puni.: Total-punitivo (PEE).

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Discusión

Los resultados de la investigación muestran que los docentes participantes tienen una competencia emocional alta en su mayoría puesto que la puntuación media es de 198 y se entiende como CE alta a partir de 193, teniendo un máximo de 270 y un mínimo de 123.

El perfil de estilo educativo mayoritario es el asertivo 66,5% (153 docentes), siguiéndole el estilo falso asertivo con un 22,2% (51 docentes).

En la tabla 3 en la que se presentan el estudio de correlaciones entre el total de CE, los factores de bienestar y los diferentes estilos educativos se muestra que la CE correlaciona de forma negativa con un perfil educativo de inhibición puesto que a mayor CE menos conductas relacionados con el estilo de inhibición, conductas como castigos aleatorios, pocos elogios, pocas situaciones controladas de aprendizaje etc.

Con respecto a las correlaciones más significativas la CE correlaciona con los factores de bienestar: autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito de vida y crecimiento personal. Este estudio confirma nuestra hipótesis a mayor competencia emocional mayor bienestar. En los estudios de Pérez-Escoda y Alegre (2016) y Extremera y Rey (2016) ya se había observado una relación entre las competencias emocionales y bienestar.

Los docentes que tienen una mayor CE entienden mejor la emociones, por lo que tienen mayores recursos para enfrentarse a los comportamientos negativos del entorno en el que se mueven, esto deriva en una menor insatisfacción de las experiencias negativas y disfrutar más a fondo de las positivas (López-Cassá, Pérez-Escoda y Alegre, 2018).

BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra, R. y Hernández, N. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65
- Fernández-Abascal, E. G., Jiménez, P. y Martín, D. (2003). *Emoción y motivación*. Madrid. Ramón Areces
- Gordillo, M. (2015). *Análisis de la competencia emocional de los futuros docentes extremeños*. (Tesis doctoral). Recuperado de <http://bit.ly/2Fa1GnU>. Universidad de Extremadura
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F.J. y Hidalgo, N. (2017). Lecciones aprendidas del estudio del liderazgo escolar exitoso. Los casos de España en el proyecto internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518
- Limonero, J., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro J., Gómez-Romero J. y Ardilla-Herrero, M. J. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral Psychology*, 20(1), 183-196
- López-Cassá, E., Pérez-Escoda, N., y Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 145-53

Ros, A., Filella, G., Riber, R. y Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *REOP*, 28(1), 8-18

POLÍTICAS Y PRÁCTICAS ACTUALES EN LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO. ¿QUÉ NOS DICEN LOS ACADÉMICOS?

Línea Temática [2]: Formación y evaluación docente

Zoia Bozu

Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona, España

Beatriz Jarauta Borrasca

Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona, España

Palabras claves: evaluación, calidad, profesorado universitario, docencia e innovación, investigación

Keywords: assessment, quality, university teaching staff, teaching and innovation, research

El presente trabajo forma parte de una investigación amplia (*“Evaluación de la calidad del profesorado en universidades de México y España”- UADY-CA-69, SEP, México*), orientada a estudiar y comparar los criterios que prevalecen en distintas universidades mexicanas y españolas al momento de evaluar la calidad de su profesorado.

Acercarse al campo de la evaluación de la calidad del profesorado universitario del ámbito de Ciencias Sociales es una tarea compleja pero necesaria e imprescindible para describir y analizar cómo se están llevando a cabo, en el estado español las diferentes evaluaciones de la productividad científica del profesorado, por una parte, y de la actividad docente, por otra. Así pues, gran parte de los trabajos de investigación en este campo de conocimiento (Tejedor, 2003; Tejedor, 2008; Imbernon, 2011; Pilar, 2014; Cano, 2015; 2016) toman en consideración y analizan distintos aspectos concretos de la evaluación del profesorado, tales como: qué evaluar, cómo evaluar, qué informes deben elaborarse y con qué finalidad, para qué debe utilizarse la información obtenida, oportunidades, dificultades y dilemas, etc.

Sensibilizados por la temática y atendiendo a este contexto, durante el período 2015-2016, desarrollamos un estudio cualitativo que pretendía estudiar, en una primera fase las pautas técnicas del modelo actual para evaluar la calidad del profesorado en las universidades españolas, ejemplificado en virtud de su aplicación en la Universidad de Barcelona y, en la segunda fase conocer las percepciones de los académicos acerca de este modelo de evaluación.

Para ello, los principales instrumentos de recogida de datos fueron el análisis documental y la entrevista en profundidad.

Nuestro interés se centraba en encontrar respuestas, entre otras a las siguientes interrogantes: *¿Cómo se debería realizar la evaluación de la calidad de la docencia del profesor/a? ¿Qué indicadores o criterios de excelencia de la*

docencia se deberían contemplar?; ¿Cómo se debería realizar la evaluación de la calidad de la actividad investigadora del profesor/a? ¿Cómo debería compensarse o equilibrarse la relación docencia-investigación en la evaluación de la calidad del profesorado?

Entre los hallazgos más importantes, cabe destacar algunos dilemas suscitados respecto a las políticas y prácticas actuales de evaluación de la actividad investigadora y de la calidad de la docencia del profesorado en Ciencias Sociales, tales como: *¿Publicar en JCR es equivalente a una investigación de calidad? o ¿Para qué se evalúa? ¿La evaluación del profesor o profesora representa una oportunidad? ¿Existe relación entre calidad y evaluación?*

Así pues, según los resultados obtenidos en la investigación, cabe señalar que la obsesión por publicar en revistas de impacto (“la obsesión JCR” o el colonialismo cultural e investigador) levanta muchas críticas por la simple razón de que la evaluación nace en el campo de las ciencias puras y que después se generaliza a todo tipo de conocimiento científico.

Y esta realidad, tal como argumentan los académicos entrevistados, comporta varios problemas como las que sintetizamos a continuación:

- La creación del conocimiento en el campo de las ciencias sociales es distinta a la de otros campos de conocimiento.
- La producción en el ámbito de las ciencias sociales sigue generando, en la comunidad científica el debate y la controversia no acabada, respecto a si es conocimiento científico o divulgación. Hablamos aquí del debate histórico no resuelto entre ciencias sociales *versus* ciencias puras y el debate de que las ciencias sociales, todavía no tienen un corpus suficientemente reconocido.
- La discusión de si las producciones (publicaciones) sometidas a la evaluación pueden ser objeto de valoración o pueden reflejar una calidad de la investigación.

Resumiendo, estos resultados vienen a expresar que “se evalúa la producción de un profesor o profesora, a veces sin tener en cuenta el contenido de lo evaluado o dar mucha importancia a su impacto en determinadas revistas que, en algunas áreas como Educación, a veces no llegan a la práctica limitándose a una aportación académica para beneficio más personal que institucional” (Imbernon, 2011: 147).

Por otra parte, los resultados del estudio ponen de manifiesto que en el campo de las ciencias sociales no existe una cultura positiva de la evaluación de la docencia. Entre las razones o explicaciones a las que hacen alusión, con frecuencia los académicos entrevistados destacamos los siguientes aspectos más relevantes:

- El profesorado no vive el proceso de evaluación de la práctica docente como una oportunidad de mejora, sino más bien como un “trámite” o “sentencia” que se ha de cumplir y que comporta un complemento retributivo.

- La evaluación realizada a través de las encuestas de opinión de los estudiantes tiene poca incidencia en la mejora de la práctica docente, ya que es percibida como la constatación de un hecho, que carece de mecanismos de mejora.
- A diferencia de los “sexenios” en investigación, que son más difíciles de conseguir, parece que la docencia es “más barata” ya que los índices de evaluación positiva de los quinquenios docentes son muy altos.

Estas percepciones tienen que ver con que la evaluación en el campo de la docencia representa una realidad nueva, con una institucionalización más reciente y en la que, muchas veces se intenta replicar el modelo de evaluación de la investigación. Los profesores entrevistados consideran que no se puede desligar esa idea de calidad de la docencia con lo que sí está muy asentado que es la manera de evaluar la calidad de la investigación.

Finalmente, si tuviésemos que realizar algunas propuestas de mejora de las actuales políticas y prácticas de evaluación de la calidad del profesorado universitario, estas serían:

- Tener en cuenta otras bases de datos aparte de JCR como índices de calidad de la evaluación de las producciones de los profesores y profesoras universitarias.
- Cada campo de conocimiento debería examinar y revisar sus criterios de calidad y decidir que “productos” deberían ser objeto de evaluación. En definitiva, realizar una reflexión de lo que significa evaluar en cada campo de conocimiento y que es lo que genera valor añadido y retorno a la universidad.
- Aplicar otros mecanismos de evaluación de la calidad docente del profesorado a través de unas evidencias directas (evaluación por pares, entre compañeros, entrevistas con los alumnos, con el propio docente, etc.)
- Definir un sistema de evaluación del profesorado visto como mecanismo de toma de decisiones de mejora y no de “enjuiciamiento” al profesor.
- Pensar en un sistema de evaluación del profesorado más global que integra de manera armoniosa todas las dimensiones, y no por parcelas.

BIBLIOGRAFÍA

- Cano, E. (2015). Evaluación de la formación: Algunas lecciones aprendidas y algunos retos de futuro. *Educar*, 51 (1), 109-125.
- Cano, E. (2016). Factores favorecedores y obstaculizadores de la transferencia de la formación del profesorado en Educación Superior. *REICE*, 14 (2), 133-150.
- Imbernon, F. (2011). Evaluación de la investigación, políticas científicas y Ciencias Sociales. Dilemas y propuestas. *REIFOP*, 14 (4), 145-151.
- Pilar, M. et all (2014). La calidad de la docencia universitaria: de la evaluación del profesorado a la creación de instituciones inteligentes, en Sánchez-Rodas, C. (dir.), *Calidad de la docencia universitaria y encuestas: balance del Plan Bolonia*, Murcia: Laborum, 29-42.

- Tejedor, T. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 157-182.
- Tejedor, T. J. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial.

REFLEXIÓN SOBRE LA INSERCIÓN EN LA FUNCIÓN PÚBLICA DOCENTE A TRAVÉS DE UN (AUTO)RELATO DE VIDA DE UN MAESTRO DE EDUCACIÓN

Línea Temática [2]: Formación y evaluación docente

Diego Bustos Ceruelo, Universidad de Valladolid. España

Palabras claves: Profesión docente, competencias docentes, relato de vida, inserción profesional, método autobiográfico

Keywords: Teaching profession, teaching skills, life story, professional insertion, autobiographical method

Introducción

La investigación que presentamos sirvió como punto de partida o fase de emergencia, para el inicio de mi tesis doctoral, a través de un estudio biográfico-narrativo sobre mi propia experiencia centrada en el proceso de inserción a la profesión docente.

Desde la reflexión sobre mi experiencia se construye un relato de vida centrado en aspectos sobre la construcción de la identidad profesional, el perfil competencial docente y los diferentes perfiles de formación docente que acompañan al maestro durante este proceso a caballo entre la formación Universitaria y el desarrollo como profesional asentado tras varios años de experiencia.

Y es en la base, en la atracción hacia la profesión, formación inicial, la selección e integración en la vida profesional donde radica el principal problema. (Bustos, 2016; López Rupérez, 2014; Egido Gálvez, 2010). Los estudios internacionales como el TALIS (2008 y 2013) (Teaching and Learning International Survey) de la OCDE insisten que esos son los puntos clave para favorecer el fortalecimiento de la profesión y añade que se debe convertir la docencia en una carrera atractiva para que esto ocurra.

Se pretende con este estudio mejorar tanto la formación inicial como el proceso de selección, inserción acompañamiento a la luz de lo vivido en estos seis años de carrera profesional. También se pretende dar respuesta a la necesidad de establecer pautas para que se considere al magisterio como una auténtica profesión. Una profesión docente que no goza de la fortaleza ni tradición como señala López Rupérez (2014) pese a las habituales referencias en los artículos académicos. Aún hay, por lo tanto, una concepción débil de nuestra profesión.

Metodología

Para ello, en el presente estudio vamos a empezar por la realidad más cercana, **mi experiencia** aún reciente, como reflejo de la situación actual que se plantea a un alumno recién Graduado en Educación Primaria cuando sale al mundo laboral.

La reconstrucción biográfica permite significar y dar sentido a las ideas, acciones y decisiones de un sujeto. A partir de elaboraciones personales puestas en

acción en un diálogo, en el que el pasado se hace presente y el presente encuentra significado. (Veiravé, Ojeda, Núñez, y Delgado, 2006:11).

Para el diseño de investigación hemos seguido a Pujadas (1992) establece cuatro etapas en la elaboración de una historia de vida en las cuales voy a basar mi plan de investigación.

1. *Fase inicial*: elaboración del marco teórico.
2. *Fase de encuesta o recopilación de información*: a través de un relato autobiográfico de vida.
3. *Registro, transcripción ir a la oración*: en esta etapa se prepara, ordena y categoriza la información en unidades de contenido para iniciar la siguiente fase. Tras la escritura del texto y revisión de documentos de soporte y apoyo y el establecimiento del plan de trabajo, el siguiente paso consiste en la reducción de los datos a partir de su codificación.

Las principales categorías extraídas fueron: la identidad profesional, el perfil competencial docente y los diferentes perfiles de formación docente.

4. *Fase de análisis e interpretación*: se labora el contenido el relato de vida a partir de las categorías de análisis.

Estas fases se pueden encuadrar en lo que Zabala Espejo (2009) llama “Proceso de engranaje circular” como proceso de investigación cualitativa.

El autor afirma que la trayectoria de la investigación cualitativa no es lineal vertical ni lineal horizontal, es de tipo engranaje circular, en la que todos los componentes deben engranar bien secuencialmente en forma espiral para entrar en acción o movimiento teniendo como eje el problema contextual de investigación (sus componentes en el proceso pueden repetirse hasta la saturación de la información).

El análisis de datos en nuestro caso nos obliga a someter al texto a múltiples manipulaciones en un proceso cíclico como ya hemos establecido de selección, comparación, validación e interpretación de la realidad investigada. Es importante destacar que llevar a cabo este tipo de investigación sin recurrir a software puede dificultar muchísimo la tarea de descubrir de conexiones en sus datos y de encontrar nuevas perspectivas. Para ayudarnos en la tarea hemos utilizado el programa QSR NUDIT-NVIVO11, un software que se dirige a la investigación con métodos cualitativos y mixtos.

Tras la escritura del texto y revisión de documentos de soporte y apoyo y el establecimiento del plan de trabajo, el siguiente paso consiste en la reducción de los datos a partir de su codificación.

Tras una primera lectura y posterior diálogo entre el tutor y yo, escogimos una serie de categorías abiertas o inductivas para el análisis y elaboración de la reflexión sobre el relato de vida y las contrastamos con tres categorías extraídas de la revisión bibliográfica (categorías teóricas):

1. *Identidad profesional*: En esta categoría aglutinaremos los procesos, ideas y situaciones relativas a la docencia como profesión, su inserción, la visión de profesión compartida y construida socialmente, a partir de modelos y figuras

relevantes y cómo se va configurando a lo largo de los años y los centros escolares.

2. *Perfil competencial docente*: Esta categoría aglutina todas las situaciones en las que se ponen en juego las competencias que como Maestro debo desarrollar y que vienen dadas muchas de ellas de los estudios de la titulación.

3. *Perfiles de formación docente*: Esta categoría hace referencia a los diferentes momentos en los que como maestro he ido formándome desde la Universidad pasando por las prácticas y continuando por la formación continua por diversos cauces hasta llegar a plantearme un futuro en otros niveles educativos.

Tabla 1. *Categorías de análisis establecidas para el estudio. Elaboración propia*

| Categoría Principal (teórica) | Categorías específicas (inductivas) |
|---|---|
| 1. Identidad profesional | Proceso de selección |
| | Tensión (profesional) entre especialistas y generalistas |
| | Personas relevantes en la docencia |
| | Relaciones con el centro y la comunidad educativa. Claustro |
| 2. Perfil competencial docente. | Transición entre las diferentes etapas educativas |
| | Enfoque disciplinar de la educación primaria |
| | Incidentes críticos en la docencia |
| | Atención a la diversidad |
| | Relaciones con el centro y la comunidad educativa |
| | Vínculo Universidad-escuela |
| 3. Perfiles de formación docente | Formación inicial |
| | Acompañamiento/supervisión |
| | Formación permanente |
| | Perspectivas de futuro |

Conclusiones

Acerca de la identidad profesional encontramos necesidades de mejora en el proceso de selección docente puesto que no se encuentra un modelo que se ajuste a una evaluación más objetiva y con unos criterios similares para evaluar a todos los aspirantes, así como de la etapa de funcionario en prácticas, se genera en el maestro novel una situación de provisionalidad que lleva a intentar mejorar, en la mayor parte de los casos, la distancia a su localidad de referencia año tras año, hasta que se le adjudica una plaza definitiva (elegida o forzosa) y se le obliga a estar al menos dos cursos en ese centro.

En cuanto al perfil competencial, se puede señalar que ni la formación recibida (hemos de decir que salvo para el periodo de prácticas, y de una forma un tanto dispar e irregular, la Universidad tiene poco que ver con la escuela), ni el modelo de inserción profesional (concurso–oposición) se ajusta a lo estipulado por la Administración en el modelo de competencias profesionales puesto que no se ajustan a dicho modelo competencial que es el que se supone que debe tener un docente según la Administración.

Por último, entre otras, se concluye que la formación inicial no hace énfasis en un tipo de escuela respecto a la otra, sino que suele omitir a la escuela rural. Esta omisión presenta a la escuela graduada como la escuela “normal”, quedando la escuela multinivel omitida al no plantearse los distintos modelos de escuela y su enseñanza en ellas. Otro aspecto referido a la formación inicial es la escasa importancia que se le da al “saber normativo y organizativo”.

En cuanto a la supervisión y acompañamiento al funcionario en prácticas, podemos destacar la escasa o nula presencia de estos en el proceso.

Muchas de las necesidades y dificultades se suplen gracias a la formación permanente.

BIBLIOGRAFÍA

- Escudero Muñoz, J. M. (2010). La selección y evaluación del profesorado. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (68), 201-222.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2003). Nuevas orientaciones sobre formación del profesorado en europa: Hacia un nuevo modelo de formación. *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la unión europea* (1st ed., pp. 11-40) Universidad de Granada.
- Fernández Rodríguez, E., & Villena Higuera, J. L. (2013). Cartografías colectivas para repensar la profesión docente desde la defensa de lo público. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (78), 15-55.
- Pérez Gómez, A. I. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación: alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona: Octaedro.
- Pérez
- Triguero, A (2012) *Determinación del perfil competencial de los maestros tutores de prácticas en el Practicum del Grado de Educación Primaria*. Trabajo final de Máster. Universidad de Valladolid. Valladolid.
- Pujadas Muñoz, J. J. (1992). El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales (1st ed.) Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES PARA LA ESCUELA DEL S.XXI

Línea Temática [2]: Formación y evaluación docente

Diego Bustos Ceruelo, Universidad de Valladolid. España

Palabras claves: profesión docente, competencias docentes, análisis de contenido, inserción profesional, formación inicial

Keywords: Teaching profession, teaching skills, content analysis, professional insertion, initial training

Introducción

Señalaremos aquí al igual que Tejada (2009) que no son pocos ya los listados de competencias que podemos encontrar en la investigación sobre la profesión docente. Una posible definición de *competencia profesional docente* sería:

El uso consciente de los propios conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos, para resolver situaciones y problemas concretos, superando retos, cumpliendo las funciones encomendadas y alcanzando los fines propuestos.

Diferentes autores (Tejada, 2009; Gimeno Sacristán, 2010; Egido, 2010; Pérez Triguero, 2012; Bustos, 2015) destacan en sus aportaciones la poca coherencia que existe entre formación inicial y continua de los profesionales de la docencia. Y se llega a cuestionar el papel que la formación inicial tiene en la conformación de la competencia profesional.

Las competencias docentes planteadas por la Administración, (para el ámbito de Castilla y León) deben ser las rectoras del currículum docente a articular, puesto que la lógica del perfil profesional, como señala Gimeno Sacristán (2010) da a las competencias de manera explícita un derecho a la gestión del currículo y por lo tanto, los módulos de contenido deben de estar en estrecha correspondencia con las unidades de competencia.

Pero dichas competencias no solo deben estar presentes en la formación inicial, sino que deben plantearse como las directrices a seguir a la hora de seleccionar a los docentes, en nuestro caso de estudio, maestros de Educación Primaria, en los procesos selectivos de acceso al cuerpo.

En un estudio previo (Bustos, 2015) ya intuíamos que en cuanto a este ámbito se puede señalar que ni la formación recibida ni el modelo de inserción profesional (concurso–oposición) se ajusta a lo estipulado por la Administración en el modelo de competencias profesionales.

Metodología

Hemos realizado un estudio comparativo entre las competencias del Modelo de competencias profesionales propuesto por la Administración y las propuestas en el currículum del Grado de Educación Primaria de la Uva y también en comparación con los criterios de evaluación propuestos para el último proceso

selectivo, para la especialidad de Educación Primaria en el año 2016 que aquilate dichas intuiciones de manera más explícita.

El modelo elegido para el análisis será un modelo *ilustrativo temático*. Los textos son segmentados en fragmentos correspondientes a los temas y luego distribuidos en un esquema que no cambia de una unidad a otra; los extractos que se refieren a un mismo tema son inmediatamente reunidos y tratados transversalmente.

Aunque diremos en este caso que las unidades de texto estudiadas se tratarán de forma separada puesto que creemos que es lo más conveniente puesto que suponen hitos diferentes en la carrera docente y provienen de entidades diferentes por lo que carecen de carácter de continuidad.

Es importante destacar que llevar a cabo este tipo de investigación sin recurrir a software puede dificultar muchísimo la tarea de descubrir de conexiones en sus datos y de encontrar nuevas perspectivas.

Para ayudarnos en la tarea hemos utilizado el programa **QSR NUDIST-NVIVO11**, un software que se dirige a la investigación con métodos cualitativos y mixtos.

El siguiente paso consiste en la *reducción de los datos a partir de su codificación*. Siguiendo a Anguera et al. (1998) La codificación es un proceso de elaboración conceptual mediante un mecanismo representacional de los comportamientos específicos percibidos.

Lo primero que debemos hacer es seleccionar las unidades de análisis. Estas son unidades de significado. En el conjunto general de los datos por referencias de unidades que resultan relevantes y significativas. Un texto puede ser dividido en distintas unidades análisis considerando a cada una como fragmentos en los que se aluden diversas ideas. Pueden ser palabras, líneas, oraciones complejas o párrafos.

Nosotros hemos seleccionado, por un lado, las *subcompetencias* que conforman tanto las competencias generales como las específicas de la Guía para el Diseño y Tramitación de los Títulos de Grado y Máster de la Uva para el Grado de Educación Primaria, y por otro, los *criterios de calificación* del documento de evaluación para la fase de oposición de la especialidad de Educación Primaria en Castilla y León de la última convocatoria del proceso selectivo del Cuerpo de Maestros en 2016.

Para la categorización, hemos utilizado como *categorías* generales las 10 competencias profesionales del modelo profesional de la Junta de Castilla y León y como *subcategorías* cada una de las 40 subcompetencias que las componen.

Tras la realización del análisis de dichos documentos los resultados arrojados se detallan a continuación.

Conclusiones

En las *pruebas selectivas*, encontramos que de las 40 subcompetencias del modelo, solo se hace referencia a 19 de ellas, es decir, *más de la mitad de las*

subcompetencias exigibles al profesorado no fueron evaluadas en las últimas pruebas de oposición a los maestros de Educación Primaria, lo cual ya deja en evidencia lo poco fiables que son dichos instrumentos de evaluación para la selección.

Dentro de las que se evalúan, la que más se tiene en cuenta con 10 referencias sobre 68 (14,7%) son las *destrezas comunicativas*. Le siguen la *evaluación* (11,7%) y el *conocimiento científico-educativo* y el *conocimiento científico en las áreas y materias* con un 10,2% cada una.

No es hasta el 5º y 6º puesto que nos encontramos a subcompetencias relacionadas con la didáctica a través de las subcompetencias en *metodología y actividades* (5º) y *programación* (6º) con un 8,8 % cada una. Estas seis subcompetencias aglutinan ya casi un 70% de las referencias (67,8%). El resto de subcompetencias ya tienen 5 o menos referencias de codificación por lo que su presencia en términos de peso en la evaluación es bastante ligera.

Si agrupamos dichas subcompetencias en las competencias profesionales evaluadas, nos encontramos lo siguiente:

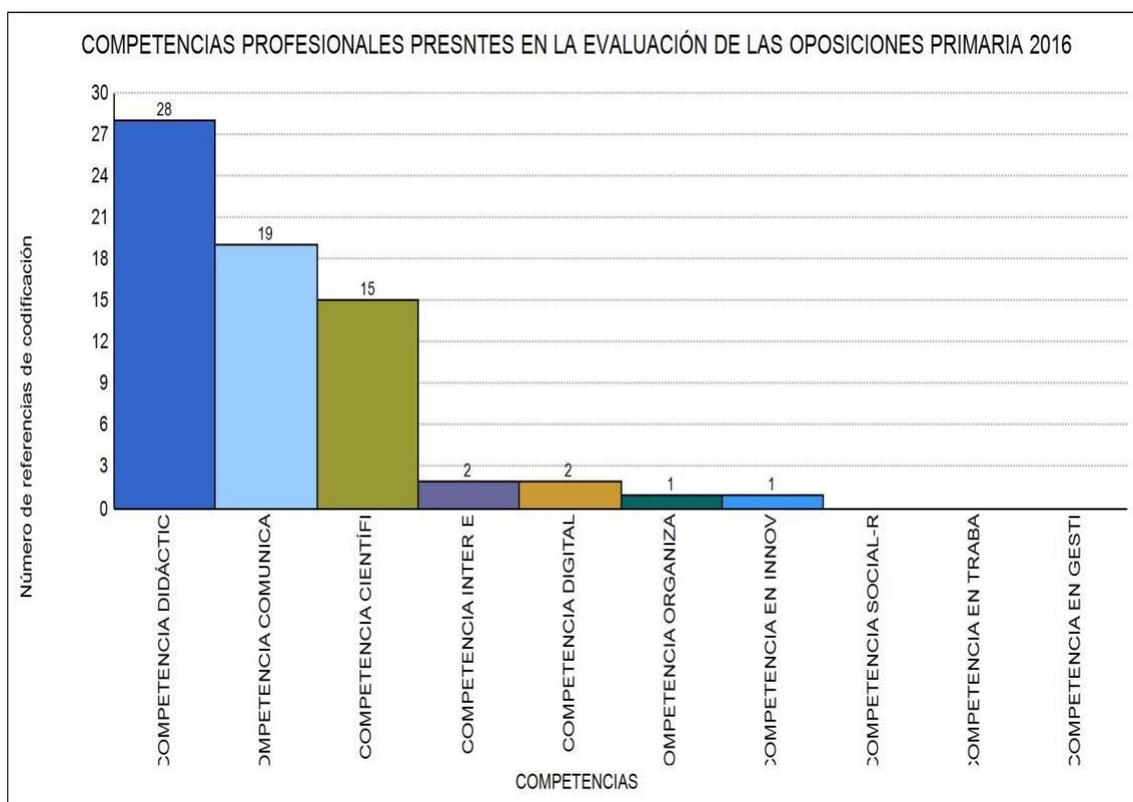


Ilustración 1. Competencias evaluadas en la oposición a Maestro de Primaria. CyL 2016

Encontramos 3 grupos de competencias bien diferenciados:

1. Las que *seleccionan* a los aspirantes: agrupan el 91% de las referencias (62 referencias de las 68 totales), son tres competencias de las cuales destaca la *competencia didáctica* (41%) sobre las otras dos, la *competencia comunicativa* (28%) y la *competencia científica* (22%)

2. Las que tienen una *presencia casi testimonial* en la selección de los futuros maestros de Educación Primaria. Suponen el 9% restante de la evaluación dividido en 4 competencias.

- *Competencia inter e intrapersonal* y *competencia digital* (aproximadamente 3% cada una)
- *Competencia organizativa* y *competencia en innovación y mejora* (1,5% cada una aprox.)

3. Las que *no tienen presencia en la selección*: Son tres competencias (*trabajo en equipo*, *social-relacional* y *de gestión*) que, pese a su importancia en la práctica, por la configuración del sistema selectivo no se evalúan, poniendo de relieve la poca validez del sistema.

Podemos concluir que un sistema que evalúa menos de la mitad de las subcompetencias exigidas y que no tiene en cuenta todas las competencias profesionales que exige el puesto al que se aspira no puede ser el que seleccione a los maestros.

En cuanto al Grado de Educación Primaria de la Uva, constatamos que las que obtienen casi la mitad de las referencias (48%) y por tanto, las competencias más importantes en la formación inicial de los maestros de Educación Primaria en la UVa son la *competencia didáctica* y *competencia científica* a partes iguales.

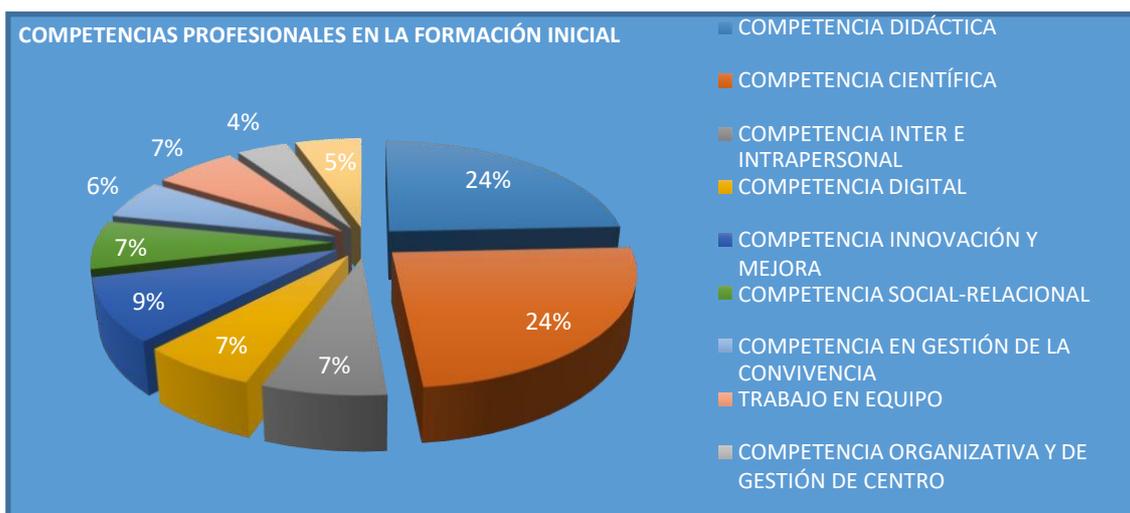


Ilustración 2. Competencias del Grado de educación Primaria de la Uva vs Modelo Profesional de la Admón.

Le sigue, dado el ámbito academicista de la institución más que por su posterior reflejo en el desarrollo profesional, la competencia en *innovación y mejora*.

Seguidamente dos competencias que se reclamaba desde la literatura su necesidad formativa en los maestros noveles y claves para la educación del s XXI como son la *social-relacional* y la *inter e intrapersonal*.

Pero si hay una temática o ámbito que en la sociedad que nos encontramos se debe abordar y en la realidad de los centros se hace plausible, es la *gestión de la convivencia*, y, como se desprende del gráfico esta es la tercera competencia menos desarrollada. Como competencias menos desarrolladas, volvemos a tener a dos que suponen el día a día de la profesión y que pertenecen a la denominada cultura profesional como son la *competencia comunicativa* (5%) y

la *organizativa y de gestión de centro* (4%) lo que supondrá un choque entre el maestro ideal de la formación inicial y la realidad a la que se va a enfrentar.

Terminamos diciendo que este análisis se ha hecho *sobre el papel*, analizando únicamente los documentos de competencias del Grado y de Evaluación, por lo que para contrastar los hallazgos es necesario obtener información tanto de los protagonistas de la formación inicial, profesores y alumnos; como de los de la selección, tribunales, inspectores, comisiones de selección, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- Bustos Ceruelo, D. (2015) *Reflexión sobre la inserción en la función pública docente a través de un (auto)relato de vida de un maestro de educación primaria*. Trabajo Final de Grado. Universidad de Valladolid. Palencia.
- Escudero Muñoz, J. M. (2010). La selección y evaluación del profesorado. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (68), 201-222.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2003). Nuevas orientaciones sobre formación del profesorado en europa: Hacia un nuevo modelo de formación. *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la unión europea* (1st ed., pp. 11-40) Universidad de Granada.
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona: Graó
- Pérez Gómez, A. I. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación: alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona: Octaedro.
- Tejada, J. (2009) Competencias docentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Vol 13 (2)
- Pérez Triguero, A (2012) *Determinación del perfil competencial de los maestros tutores de prácticas en el Practicum del Grado de Educación Primaria*. Trabajo final de Máster. Universidad de Valladolid. Valladolid.

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE METODOLOGÍA COOPERATIVA EN EL AULA EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Línea Temática [2]: Formación y evaluación docente

Gema de Pablo González

Departamento de Psicología Evolutiva, Universidad Autónoma de Madrid, España

Mariano Sanz Prieto

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid, España

Palabras clave: cooperativo, satisfacción, aprendizaje, equipo, metodología

Resumen

En la presente comunicación se presenta una línea de trabajo llevada a cabo en el segundo curso del Doble Grado en Educación Infantil y Primaria en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación en metodología cooperativa, tratando de averiguar su éxito y percepción de satisfacción del alumnado sobre dicha metodología mediante un cuestionario que midiera dicha satisfacción. Los resultados arrojan luz sobre dicha práctica, aportando e incidiendo en una mayor percepción de satisfacción y aprendizaje. De todo lo estudiado se extrae la conclusión de que es una metodología a seguir desarrollando y mejorando en ediciones futuras, puesto que es una forma de trabajar que aporta más beneficios que lo contrario, aunque conlleva diseñar y analizar profundamente la estructura para conseguir resultados óptimos.

Introducción

No cabe ninguna duda de que nuestra sociedad está cambiando con gran rapidez. La irrupción de la tecnología y de internet está condicionando muchos de los esquemas que teníamos incorporados hasta ahora pero que ya no están funcionando igual. La actual Sociedad del Conocimiento ha condicionado los espacios de enseñanza-aprendizaje, adecuándolos a una generación que tiene diferentes formas de aprender y que, por tanto, necesitan escenarios diferentes de aprendizaje.

Desde las teorías del Aprendizaje Cooperativo existe evidencia teórica que fundamenta que aprender junto a otros es mucho más productivo que aprender individualmente.

Aunque las virtudes de este método de aprendizaje han sido bien recibidas en la educación formal, especialmente en las etapas de Educación Primaria y Secundaria, no ha ocurrido lo mismo en el ámbito universitario donde se ha profundizado poco en diseñar escenarios de aprendizaje cooperativos en el aula, limitándose a exigir trabajo en equipo al alumnado fuera del aula. La metodología de aprendizaje universitario suele limitarse a clases magistrales por parte del profesorado y trabajos en grupo fuera del horario lectivo para profundizar o investigar sobre diferentes temas.

Sin embargo, en el momento actual, las universidades españolas están en una fase de continuo cambio que está afectando al proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera muy profunda, ya que se ha de reforzar la enseñanza práctica y su contacto con el mundo laboral además de enseñar la materia o materias correspondientes (León Guerrero, M^a J. & Crisol Moya, E., 2011).

La metodología cooperativa es un tema de gran discusión en Facultades y estudios relacionados con la Formación del Profesorado puesto que se trata de aportar una profesionalización del alumnado que posteriormente se encargará de formar y educar a futuros ciudadanos. Parece obvio que formar a los futuros docentes tiene que ver con enseñar destrezas y competencias que permitan aprender dichas metodologías para poder ponerlas en práctica. También parece bastante obvio que el aprendizaje de dicha metodología tendrá sentido que se realice de manera práctica y activa, por lo que en la presente comunicación abordaremos cómo se diseñó una asignatura del Doble Grado de Educación Infantil y Primaria mediante aprendizaje cooperativo.

Objetivos

Como objetivo fundamental se planteó llevar a cabo una experiencia de aula universitaria en la que se trabajara mediante la metodología cooperativa durante todo el cuatrimestre, introduciendo técnicas de aula, proyectos y destrezas de pensamiento. El propósito fundamental es generar espacios y tiempos de aula para fomentar la adquisición de diferentes competencias en el profesorado del futuro, vinculadas a una metodología que promueve la comunicación y el intercambio de ideas.

De manera más particular, los objetivos que se plantearon fueron los siguientes:

- Comprobar que la metodología cooperativa mejora la satisfacción de los aprendizajes del alumnado.
- Mostrar otra metodología de aula para el profesorado del futuro.
- Practicar estrategias que estimulen el pensamiento crítico en el alumnado.
- Mejorar el ambiente en el aula mediante actividades grupales que generen una buena cohesión de equipo.
- Aumentar las opciones de desarrollo y aprendizaje en la materia por la multitud de actividades propuestas.
- Conocer las peculiaridades del ámbito universitario en la puesta en práctica de esta metodología.

Metodología

La metodología de trabajo para extraer los diferentes resultados del trabajo cooperativo en el aula se basó en diferentes acciones durante el curso, y se evaluó la satisfacción y el aprendizaje mediante un cuestionario que se pasó a los alumnos de la asignatura en cuestión.

Proceso de trabajo de aula

Esta metodología se impartió en el primer cuatrimestre del curso 2017/18 y se aplicó en la asignatura “Desarrollo Cognitivo y Lingüístico” en el segundo curso

del Doble Grado de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación en la Universidad Autónoma de Madrid.

Para la puesta en marcha se llevaron a cabo diferentes acciones que pasamos a detallar a continuación:

- Dinámicas de grupo para la creación de equipos heterogéneos y cohesión grupal, así como para la concienciación y reflexión sobre el trabajo en equipo.
- Actividades individuales apoyadas por el equipo.
- Actividades grupales: tanto grupos heterogéneos como grupos de expertos.

En concreto se utilizaron diferentes técnicas de trabajo cooperativo para trabajar dichas actividades como:

- Técnicas de trabajo individual apoyado por el equipo y habilidades metacognitivas: 1-2-4, Lápices al centro, Compara y contrasta, elaboración de e-portfolio.
- Actividades colaborativas en Grupos de Expertos: técnica del puzzle, investigación de clase, torneo por equipos.
- Utilización de tecnologías: línea del tiempo, glosario y sopa de letras en plataforma, test de autoevaluación, Kahoot.

Todo lo que se realizó en clase tuvo su eco en la plataforma Moodle y muchas de las actividades se realizaron a través de los recursos disponibles en ésta.

Al finalizar la asignatura se pasó un cuestionario al alumnado, basado en García Cabrera, M., González López, I., y Mérida Serrano, R., (2012), para que pudieran reflejar su satisfacción con la metodología, así como su percepción de aprendizaje con respecto a otras asignaturas que emplean una metodología más tradicional.

Muestra

El número de alumnos y alumnas en el curso fue de 68 en total, de las cuales 66 eran mujeres y 2 hombres.

Se dividieron en grupos de seis miembros y en algunas ocasiones de siete, aunque no se pudo aplicar la variable de heterogeneidad en cuanto al sexo. La asignación de los equipos se hizo aleatoriamente mediante una dinámica de grupos. Cada miembro de cada equipo tenía un rol asignado que iba rotando cada tres semanas.

Además, todos los equipos contaban con un Cuaderno de Equipo que servía para evaluar y autoevaluarse en todas las acciones y trabajos desarrollados dentro del grupo. En dicho cuaderno se adquirían compromisos personales y grupales, así como se realizaba la autoevaluación correspondiente al ejercicio de los roles y otras funciones vinculadas a las tareas.

El cuestionario fue respondido por un total de 59 personas de esas 68.

Conclusiones

A partir del análisis de la lectura de los resultados podemos concluir que de modo general la metodología cooperativa ha contribuido a mejorar la satisfacción en los aprendizajes, especialmente en competencias sociales y tomas de decisiones. Es cierto que difieren un poco más en si han recibido mejor los aprendizajes de la asignatura, que, si bien no es negativa la valoración, no es tan alta como en los otros.

Parece que la mayoría del alumnado cree que esta metodología es buena para su futuro como docentes. Además, parece que a la luz de los resultados el ambiente de clase y el conocimiento mutuo entre las alumnas ha sido positivo, lo que puede estar contribuyendo a un mejor ambiente y mayor cohesión. Si bien un cuatrimestre es tiempo insuficiente para poder llevar a cabo un trabajo profundo de desarrollo de habilidades sociales. Además, se trataba de un grupo muy numeroso, lo que dificulta dicho objetivo.

Ha habido una valoración positiva en su mayoría de las actividades propuestas, lo que nos indica que ha existido dicho aumento, además, se ha contribuido a una mayor diversidad de técnicas y esto ha sido valorado positivamente por el alumnado en su mayoría, especialmente en aquellas actividades donde el resultado no tenía por qué ser grupal, pero si el proceso que era apoyado por el equipo.

BIBLIOGRAFÍA

- García Cabrera, M., González López, I., & Mérida Serrano, R. (2012). Validación del Cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 87-109.
- Klein, S. P., Kuh, G., Chun, M., Hamilton, L., & Shavelson, R. (2005). An approach to measuring cognitive outcomes across higher education institutions. *Higher Education*, 46(3), 251-276.
- León Guerrero, Ma J., & Crisol Moya, E. (2011). Diseño de cuestionarios (OPPUMAUGR Y OPEUMAUGR): La opinión y la percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la Universidad. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 15(2). Recuperado a partir de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152COL6.pdf>

PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA DE LOS TÍTULOS DE GRADO DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Línea Temática [2]: Formación y evaluación docente

Sofía Díaz de Greñu Domingo

Departamento de Pedagogía, Universidad de Valladolid, España

Rocío Anguita Martínez

Departamento de Pedagogía, Universidad de Valladolid, España

Inés Ruiz Requies

Departamento de Pedagogía, Universidad de Valladolid, España

Palabras clave: perspectiva de género, formación del profesorado en igualdad, género y enseñanza superior, grados de educación

Keywords: gender perspective, teacher training in equality, gender and higher education, education degrees, Educational Innovation

Introducción

En el marco del II Plan de Igualdad entre Mujeres y Hombres de la Universidad de Valladolid (UVa) durante el curso 2017/18 se desarrolla un Proyecto de Innovación Docente en el que participan 16 profesoras y profesores de las cuatro Facultades de Educación de nuestra universidad que tiene dos objetivos principales: el primero, diagnosticar creencias y actitudes hacia la igualdad de género del alumnado de primer curso de los títulos de grado de Educación (Infantil, Primaria y Educación Social); el segundo, realizar un diagnóstico y análisis de sexismo en las prácticas docentes en dichos grados e iniciar posteriormente, en cursos sucesivos, propuestas que mejoren la inclusión de contenidos, estrategias y recursos para implementar la perspectiva de género siguiendo algunas iniciativas en otras universidades españolas (Provencio Garrigós & Arráez Llobregat, 2016; Rodríguez et al., 2016). Dicha perspectiva pretende concienciar de la importancia de la formación en este campo (Díaz de Greñu, 2012), de futuros profesores y profesoras de infantil, primaria y educadores/as sociales para paliar y evitar la violencia de género, que ha experimentado un desarrollo espectacular en las últimas décadas (Echeburúa, & Redondo, 2010).

El objetivo de esta comunicación es presentar, de forma somera, los resultados de la primera fase del proyecto de innovación: describir, a grandes rasgos, el instrumento empleado para diagnosticar creencias y actitudes, analizar desde una perspectiva de género el perfil dominante en el alumnado del primer curso de los grados mencionados y realizar una primera aproximación con los datos obtenidos al contexto familiar del alumnado con relación a las estructuras patriarcales todavía dominantes.

Metodología

Se plantea un diseño de investigación longitudinal (las fases descritas anteriormente) y transversal (análisis y entrega de un cuestionario en varios campus y grupos en un mismo periodo de tiempo, primer cuatrimestre del curso 2017/18). Dicho cuestionario con el título *Conocimiento, Percepciones y Actitudes del Alumnado sobre Cuestiones de Género* fue validado y utilizado en la Universidad de Jaén, su autora nos dio permiso para usarlo (Blázquez, 2016). Desde una línea metodológica mixta se analizan, con un enfoque hermenéutico y descriptivo, las preguntas que componen el instrumento y los resultados del primer bloque de cuestiones dado que el análisis exhaustivo de las respuestas a la totalidad del cuestionario hubiera excedido los límites formales de la presente comunicación.

El cuestionario está compuesto por 33 ítems (distribuidos en tres bloques: 1) datos personales, contexto familiar y funciones desempeñadas por miembros de la familia; 2) conocimientos y actitudes hacia la situación de las mujeres en España y 3) estereotipos y percepciones en torno a la violencia de género). La muestra está formada por estudiantes de primer curso en su mayoría (aquellas personas a las que el profesorado integrante del PID tenía fácil acceso, es decir, en su vertiente cuantitativa, se trata de una investigación no experimental con una muestra casual, pero con alto nivel de representatividad de la población en conjunto, es decir, con respecto a la totalidad de estudiantes de primer curso de los grados de Educación). Contamos con 339 estudiantes de los grados de Educación Infantil, Primaria y Social (30% chicos y 70% chicas, con mayor diferencia porcentual en Infantil con alrededor de un 90% de chicas). Según los datos proporcionados en la UVa (2016) en estos grados suele haber un total de alrededor de 670 mujeres matriculadas y 210 hombres. El mayor número de chicos lo tenemos en Primaria, aunque sigue superándolo el porcentaje femenino (60-70%). El alumnado encuestado corresponde, por orden numérico, a los campus de Valladolid, siguiéndole Palencia, Segovia y Soria. Las asignaturas desde las que se realiza el proceso son Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación, Currículum y Sistema Educativo, Orientación y Tutoría con Alumnado y Familias, Didáctica General, Organización y Planificación Escolar y Educación para la Paz.

Gráfico 1. *Distribución del alumnado por grados*



Fuente: elaboración propia (se incluye la titulación conjunta de infantil y primaria)

Conclusiones

El principal instrumento empleado y descrito anteriormente se fue pasando a los grupos mencionados. El profesorado integrante del PID detectó algunos aspectos susceptibles de mejora como la necesidad de eliminar sesgos en algunas preguntas sobre estereotipos que podían condicionar *a priori* las respuestas del alumnado o como la redacción confusa, pero fácilmente subsanable, en ciertas preguntas referentes a la situación familiar.

El perfil del alumnado que cursa los grados de Educación es el de una persona joven entre 17 y 21 años que accede a los grados después de la realización del Bachillerato o lo ciclos de formación profesional, procede de un entorno de clase media o clase media-baja y a un tipo de familia convencional (padre y madre, con el padre como principal proveedor económico y la madre dedicada fundamentalmente a las tareas domésticas). Lo primero que llama la atención es la predominancia femenina que se corrobora en los estudios que existen sobre la segregación de itinerarios por sexos. La mitad declara tener pareja estable de distinto sexo y no tener descendencia (salvo excepciones que rondan el 0,6%). La gran mayoría es dependiente económicamente de sus familias, pero se da un porcentaje mayor de chicos que intentan compatibilizar con algún trabajo la tarea académica. Por tanto, podemos decir que el núcleo del que proceden reproduce el sistema patriarcal dominante, sin embargo, teniendo en cuenta un primer análisis del resto de datos y preguntas del cuestionario, el estudiantado cuestiona este sistema, especialmente las alumnas, lo critican y muestran sensibilidad ante el desigual reparto de funciones, manifiestan su interés por la formación en este campo dado que existe un desconocimiento generalizado de las raíces de la violencia de género (DíazAguado-Jalón, 2012). Los estudios realizados describen los déficits en el sistema educativo en lo que se refiere al tratamiento sistemático curricular de la formación en igualdad en los diferentes niveles educativos (Anguita, 2011; Asián, Cabeza y Rodríguez, 2015; Díaz de Greñu, 2012; Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013; Simón, Elena, 2010). A pesar de ello, en este primer acercamiento, se detecta un rechazo a los estereotipos y los roles tradicionales y el deseo de cambio.

BIBLIOGRAFÍA

- Anguita Martínez, Rocío (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14 (1), 43-51.
- Asián, Rosario, Cabeza, Francisca y Rodríguez, Vicente (2015). Formación en género en la Universidad: ¿Materia de asignaturas específicas o de educación transversal? *Revista Historia Educativa Latinoamericana*, 17 (24), 35-54.
- Blázquez, Belén (2016). Aproximación a la formación en género en el Espacio Europeo de Educación Superior a través del análisis de la Memoria y las guías docentes del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos en la Universidad de Jaén. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 5, 28-41

- Díaz Aguado-Jalón, María José (2012). La prevención de la violencia de género como reto de la sociedad actual. *Temas para el debate*, 209, 24-26.
- Díaz de Greñu Domingo, Sofía (2012). *La igualdad entre hombres y mujeres en la formación del profesorado*. Saarbrücken: Editorial Académica Española ISBN 978-3-8484-5632-1
- Donoso-Vázquez, Trinidad y Velasco-Martínez, Alejandra (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en la universidad? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (1), 71-88
- Echeburúa, Enrique, & Redondo, Santiago (2010). *¿Por qué víctima es femenino y agresor masculino?: la violencia contra la pareja y las agresiones sexuales*. Madrid: Pirámide.
- Provencio Garrigós, Herminia & Arráez Llobregat, José Luis (2016). Implementación de la perspectiva de género en la docencia universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras (Filologías). En Rosabel Roig-Vila, Josefa E. Blasco Mira, Asunción Lledó Carreres y Neus Pellín Buades (Eds.), *Investigación e innovación educativa en docencia universitaria. Retos, propuestas y acciones* (pp. 2635-2649). Alicante: Universidad de Alicante.
- Rodríguez Jaume, M. José; et. al. (2016). Universidad, género, docencia e igualdad. En J. Daniel Álvarez Teruel, Salvador Grau Company y, M. Teresa Tortosa Ybáñez (Coords.) *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación* (pp. 1559-1572). Alicante: ICE de la Universidad de Alicante.
- Simón, Elena (2010). *La desigualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.
- Universidad de Valladolid (2016). *La Universidad de Valladolid en cifras*. Gabinete de estudios y evaluación.

LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO SOBRE LA REPERCUSIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN SU FORMACIÓN INICIAL

Línea Temática [2]: Formación y Evaluación Docente

Luis García Rico

Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana. Universidad Autónoma de Madrid, España

Laura Cañadas

Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana, Universidad Autónoma de Madrid, España

María Luisa Santos Pastor

Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana, Universidad Autónoma de Madrid, España

Luis Fernando Martínez Muñoz

Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana, Universidad Autónoma de Madrid, España

Palabras claves: Aprendizaje-servicio; Formación inicial; Competencias profesionales

Keywords: Service-learning; Initial training; professional competences

Introducción

El aprendizaje-servicio (ApS) se configura como una propuesta metodológica innovadora que integra el servicio a la comunidad con el aprendizaje académico (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006). Puede ser una potente herramienta educativa para aprender contenidos, adquirir competencias y modificar actitudes (Tapia, 2013).

El estudio que se presenta trata de valorar la percepción del alumnado universitario sobre la repercusión en el desarrollo de las competencias profesionales que ha tenido su participación en una experiencia de ApS. Además de valorar si existen diferencias en la percepción del alumnado en las variables estudiadas, atendiendo a la experiencia previa sobre ApS.

Método

En esta investigación participó el alumnado universitario (N=194) procedente de cinco universidades españolas de los Grados en Educación Social, Magisterio de Educación Infantil, Educación Primaria en Educación Física y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Se utilizó un cuestionario validado sobre “Impacto de la metodología ApS en la Formación Inicial del profesional de la Actividad Física y el Deporte” que consta de 42 ítems. Para este estudio seleccionamos 11 ítems relacionados con la percepción del alumnado sobre las competencias profesionales relacionadas con la experiencia de ApS. Se respondía con una escala Likert (1 totalmente en

desacuerdo- 5 totalmente de acuerdo). El cuestionario se pasó vía online y los datos han sido recogidos durante el curso 2017-2018.

Los análisis estadísticos se realizaron con el programa SPSS v.23. El nivel de significación para todos los análisis se estableció en $P < 0.05$. Se calcularon la media y la desviación típica. Las diferencias entre las variables seleccionadas según su grado de participación en experiencia previas de ApS se analizaron con una *t* de student.

Resultados

trabajo desempeñado en el ApS me hizo aprender sobre mi profesión (4,36). (2) El ApS me ha permitido adaptar mis conocimientos al contexto de práctica (4,31). (3) La participación en ApS me ha permitido ser más responsable y protagonista de mi propio aprendizaje (4,30). Mientras que los valores más bajos indican que *Mi ApS estuvo relacionado con las competencias profesionales* (3,67). Solamente en el ítem *He aprendido más los contenidos haciendo ApS en la comunidad que en las sesiones de aula* (0,037 sig.) se obtienen valores significativos, en los estudiantes que habían participado previamente en experiencias de ApS.

Conclusiones

Podemos concluir señalando que las experiencias de ApS inciden en la formación inicial de los docentes, constatando que tienen mayor repercusión que las sesiones de aula. Además, haber participado previamente en experiencias de ApS no presenta diferencias significativas en las variables estudiadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*. Barcelona, España: Octaedro.
- Tapia, M. N (2013). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires, Argentina: CLAYSS.

EL PROFESORADO COMO FACTOR ATENUANTE DE LOS EFECTOS DE LA CRISIS EN LA ESCUELA

Línea Temática [2]: Formación y evaluación docente

Soledad García-Gómez, Universidad de Sevilla, España

Palabras claves: Profesorado, Escuela primaria, Crisis económica, Investigación cualitativa

Keywords: Teachers, Primary School, Economic crisis, Qualitative research

Introducción

En la última década hemos vivido en España –y seguimos viviendo- una grave crisis económica con repercusiones en múltiples ámbitos, entre ellos, el educativo. Las familias de muchos escolares han dejado de percibir ingresos, al tiempo que se ha recortado el presupuesto destinado a las escuelas y al profesorado. El desconocimiento de las consecuencias concretas de esta situación es el problema que guio el estudio al que aludimos en este texto. Nuestra pretensión era indagar en las repercusiones de los recortes presupuestarios, que se adoptaron por parte de la administración, como medida de contención económica en el sistema educativo (España, 2012). En esta ocasión exponemos una parcela de la investigación cualitativa realizada, cuyo propósito ha sido conocer las opiniones del profesorado de un colegio público de educación infantil y primaria, acerca de los efectos de la crisis económica en sí mismo y en su alumnado.

El estudio de los efectos de la pobreza en la infancia es hoy día una constante en diversos países. Las investigaciones tratan de comprender cómo afecta la pobreza estructural a niñas y niños, así como de dilucidar qué se puede hacer desde el ámbito escolar para que este alumnado tenga éxito académico (Templeton, 2011; Jensen, 2013; Dell'Angelo, 2016). En nuestro caso particular, la irrupción de la crisis económica en España ha añadido a la pobreza tradicional o estructural un nuevo tipo de pobreza, la cual suele aparecer de forma repentina, afectando a personas que creían estar al margen de aquella. Es importante tener presente esta distinción aportada por Paugam (2007, 167), quien mantiene que aquí ha aflorado la pobreza *descualificante*, propia de sociedades “postindustriales”, que se enfrentan a un aumento fuerte del desempleo y del estatus precario del mercado laboral.

Algunos trabajos denuncian en los últimos años las situaciones que está viviendo parte de la infancia en nuestro país (García-Gómez y Cabanillas, 2016, 2017; González-Bueno, 2014; Lorenzo, 2012; Tuñón y Salvia, 2012; Vecina et. al., 2013). Y, junto a ellos, disponemos de los datos y los análisis que aportan diversas instituciones y organizaciones no gubernamentales como Pascual Roig (2013), UNICEF (2014), FOESSA (2017), Observatorio de la Infancia de Andalucía (2018), etc. Hay acuerdo unánime para afirmar, como lo hacen González-Bueno, Bello y Arias (2012), que la infancia viene siendo un colectivo

especialmente afectado por esta crisis económica, así como por las decisiones políticas que se han venido adoptando.

Método, resultados y conclusión

Para abordar nuestro propósito hemos adoptado un enfoque interpretativo, mediante una metodología cualitativa, que ha recogido los datos a través de entrevistas semiestructuradas en las que ha participado la mayoría del claustro de maestras y maestros. El guion de entrevista indagaba en diversos asuntos relativos a la incidencia de la crisis económica y, por lo tanto, de los recortes presupuestarios en el sistema educativo, tanto en el profesorado como en el alumnado, más la incidencia de la crisis en los hogares de éste. El colegio se encuentra en una localidad de menos de 7.000 habitantes en la provincia de Sevilla (a unos 25 kilómetros de la capital), en la cual las tasas de desempleo son muy elevadas.

El análisis de contenido ha revelado resultados interesantes: la crisis, que afecta a estas maestras y estos maestros como trabajadores con relación a sus condiciones laborales (menor salario, horario extenso, sin sustituciones), también les condiciona a nivel emocional y profesional. Se afanan por conseguir que la crisis no repercuta en su docencia y no afecte al alumnado en las aulas. La brevedad de este texto nos impide hacer una presentación adecuada de los testimonios del profesorado, limitándonos a exponer algunas de sus palabras:

"En el colegio se han notado algunos cambios con respecto a años anteriores. La calidad del material no es la misma, los recursos son limitados y las ayudas han sido cesadas por parte del Ministerio, por lo que nos conformamos con lo que hay" (Mo3)

"Supongo que la crisis económica, los recortes en los sueldos y la falta de recursos crean un ambiente de desgana y crispación" (Ma2)

"Creo que la crisis básicamente nos afecta en que está aumentando progresivamente la ratio por clase, de esta forma se ahorran unidades y docentes (...) El aumento de la ratio es una forma de llevar la clase con más dificultad de como se estaba llevando" (Mo5)

"Creo que los maestros estamos totalmente concienciados de la importancia de la educación de los niños y por ello evitamos, en la medida de nuestras posibilidades, que noten en su educación la crisis por la que está pasando la sociedad" (Ma11)

"Nosotros hacemos todo lo posible para que cada alumno, con sus virtudes y dificultades, se encuentre lo mejor posible dentro de su clase" (Ma15)

"Los maestros trabajamos con menos materiales, pero con más imaginación para sustituirlos. Por lo que no creo que a mis alumnos les afecte tener más o menos recursos, puesto que yo intento que estén y desarrollen sus conocimientos lo mejor posible" (Ma13)

Los resultados nos llevan a concluir que en este estudio se evidencia la imagen de un profesorado vocacional y profesional en su desempeño docente, afectado también a nivel particular por la crisis, pero empeñado en que todos los niños y las niñas reciban una educación de calidad, al margen de la situación económica

general del país y del sistema educativo e, incluso, al margen de la situación particular de cada familia. Se presentan estas maestras y estos maestros como escudos protectores, han asumido la responsabilidad de atenuar por sí mismos los efectos de la crisis en el alumnado. Y lo hacen desde una perspectiva que creemos se puede tildar en cierta medida de ingenua, pues las problemáticas que vive el alumnado suelen ser de calado, no siendo fáciles de superar (aunque quizás sí de enmascarar parcialmente). Creemos que se debe enfocar el problema desde una perspectiva más amplia, sistémica y compleja, pues se corre el riesgo de desvirtuar la realidad. Para ello es preciso seguir investigando en esta línea.

BIBLIOGRAFÍA

- Dell'Angelo, T. (2016). The Power of Perception: Mediating the Impact of Poverty on Student Achievement. *Education and Urban Society*, 48(3) 245–261.
- España. (2012). Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. Madrid: Boletín Oficial del Estado. En https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2012-5337
- FOESSA. (2017). *Análisis y Perspectivas 2017*. Madrid: Fundación FOESSA. En http://www.foessa.es/noticias_tags_noticialInfo.aspx?Id=10910
- García-Gómez, S. y Cabanillas, M. (2016). La infancia pobre y los recortes presupuestarios en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(2), 95-116.
- García-Gómez, S. y Cabanillas, M. (2017). Incidencia de la crisis económica en alumnado de educación primaria. La perspectiva del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 35-52.
- González-Bueno, G., Bello, A. y Arias, M. (2012). *La infancia en España 2012-2013. El impacto de la crisis en los niños*. Madrid: UNESCO. En https://www.unicef.es/sites/www.unicef.../Infancia_2012_2013_final.pdf
- González-Bueno, G. (2014). Pobreza infantil e impacto de la crisis en la infancia. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 30, 109-126. En <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4685072.pdf>
- Jensen, E. (2013). How Poverty Affects Classroom Engagement. *Educational Leadership*, 70(8), 24-30.
- Lorenzo, F. (2012). Génesis de la pobreza y exclusión en la infancia: diferentes enfoques para abordar una misma realidad. En I.E. Lázaro y N.L. Mora (Coords.), *Pobreza y exclusión social de la infancia. Construcción de la equidad... desarrollo de la infancia* (pp. 15-44). Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.
- Observatorio de la Infancia de Andalucía (2018). *Infancia en riesgo de pobreza o exclusión social, pobreza relativa y grave en Andalucía 2018*. Observatorio de la Infancia de Andalucía. En https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5574_d_POBREZA_INFANCIA_INFORME_OIA_2018julio.pdf

- Pascual, C. (2013). *La regresión de los derechos de la infancia en España 2007-2013*. (Informe). España: EDUCO. En https://www.educo.org/Educo/media/Documentos/Estudios/regresion_derechos_infancia.pdf
- Paugam, S. (2007). ¿Bajo qué formas aparece hoy la pobreza en las sociedades europeas? *Revista Española del Tercer Sector*, 5, 149-171. En <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/166273>
- Templeton, B.L. (2011). *Understanding Poverty in the Classroom: Changing Perceptions for Student Success*. Plymouth, Reino Unido: Rowman & Littlefield Education.
- Tuñón, I. y Salvia, A. (2012). Límites estructurales para el desarrollo de la infancia en contexto de crisis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 179-194.
- UNICEF (2014). *Los niños de la recesión. El impacto de la crisis económica en el bienestar infantil en los países ricos*. (Report Card nº 12 de Innocenti). En https://old.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/report_card_12._los_ninos_de_la_recesion.pdf
- Vecina, C. et al. (2013). Crisis económica y crisis social. Debate en torno a la situación de necesidad de las familias y la infancia. *RES Revista de Educación Social*, 16. En www.eduso.net/res/pdf/16/cris_res_%2016.pdf

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA UNIVERSIDAD NEBRIJA. EL CASO DE CURSO “E-TEACHER, CÓMO SER UN MAESTRO DEL *BLENDED LEARNING*”

Línea Temática [2]: Formación y evaluación docente

Patricia Ibáñez Ibáñez, Global Campus Nebrija, Universidad Nebrija, España

Cristina Villalonga, Global Campus Nebrija, Universidad Nebrija, España

Palabras clave: Formación, Competencias digitales, docente online, Entornos digitales

Keywords: Training, digital skills, online teaching, digital environments

Resumen

En este trabajo se expone la investigación llevada a cabo por Global Campus Nebrija en la elaboración del curso “*E-teacher*, cómo ser un maestro del *blended learning*” con el objetivo de otorgar al profesorado herramientas para mejorar las habilidades digitales que son necesarias para impartir docencia en los entornos virtuales, todo ello a través de la metodología Investigación-Acción. Para ello, en primer lugar, se realizó un estudio de detección de necesidades a través de diferentes herramientas. En segundo lugar, se trianguló toda la información obtenida y como resultado, se elaboró el diseño pedagógico del curso. Este mismo se implantó en el curso académico 15/16 como proyecto piloto a un grupo reducido de profesorado y posteriormente se amplió la muestra a toda la universidad. En la actualidad, han sido 4 ediciones las que se han llevado a cabo manteniéndose constante el número de estudiantes (alrededor de 80) que demanda matricularse.

Introducción

En el contexto educativo actual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) exigen que los docentes desempeñen nuevas funciones y requieren nuevas pedagogías y planteamientos en la formación docente. Para desenvolverse de manera exitosa en una sociedad cada vez más exigente y compleja, los ciudadanos deben utilizar las TIC de manera eficaz. En este marco, el docente desempeña uno de los roles más importantes en la formación de su alumnado, servir de guía para que el alumnado adquiera no solo los conocimientos específicos de la materia sino las habilidades y destrezas necesarias para insertarse con éxito en el mercado laboral. Por lo tanto, el profesorado se convierte en la persona responsable de diseñar las oportunidades idóneas de aprendizaje. Las aulas de hoy en día (ya sean presenciales o virtuales) deben contar con profesorado que posea las competencias y recursos en el ámbito digital, de la misma manera que sea conocedor y experto de las materias a impartir. Las prácticas educativas tradicionales no son suficientes para que el alumnado adquiera las competencias necesarias para vivir en la sociedad del conocimiento y la información.

Método

Este trabajo se enmarca en la Investigación-Acción de las necesidades de la formación en competencias digitales al profesorado que imparte docencia en entornos digitales en la Universidad Nebrija y en la estructuración de un curso sobre herramientas para mejorar la competencia digital del profesorado.

El diseño de este estudio es, en primer lugar, la detección de necesidades que a su vez consta de varias fases: a) Definir el puesto de trabajo b) Identificar las tareas de ese puesto de trabajo; c) analizar los conocimientos, destrezas y competencias necesarias para desempeñarlo y, d) Identificar las discrepancias entre las tres fases anteriores para detectar cuáles son los puntos vacíos que hay que cubrir. La segunda parte corresponde a la elaboración del desarrollo instruccional del programa como resultado del análisis de la información obtenida y su posterior implantación.

Población de estudio

La población destinataria de este estudio es el profesorado que imparte docencia en entornos virtuales. Además, también participan tanto las direcciones académicas de las titulaciones como los gestores/as e-learning los cuales se encargan de la gestión de la titulación en el junto con las direcciones.

Recogida y análisis de la información

En esta fase se utilizaron diferentes métodos de análisis de información:

- Observación: se establecieron una serie de indicadores individuales a través de los cuales cada gestor/a *e-learning* tenía que valorar si el profesorado cumplía las expectativas en cuanto a docencia online.
- *Checklist*¹: Los aspectos de una Checklist a valorar en relación con las TIC son:
 - Formato de las publicaciones;
 - Uso de contenido externo;
 - Contenidos empaquetados: SCORM;
 - Aprendizaje colaborativo;
 - Uso de las plataformas virtuales Nebrija;
 - Tipo de herramientas de colaboración (OneDrive, Wiki, entre otros)
 - Uso y variedad de las herramientas de interacción; y
 - Sesiones síncronas.

¹ Las Checklist es una herramienta de seguimiento por parte de dirección académica y de la gestora E-learning cuya finalidad es recoger la actividad docente de cada asignatura al finalizar el semestre. Esta información también es utilizada para extraer buenas prácticas, evidencias para las acreditaciones de las titulaciones, etc. La Checklist se compone de una parte académica (a completar por la coordinación académica), otra metodológica y otra de gestión (ambas cumplimentadas por la gestora de programa).

- Reuniones con la dirección académica: tiene la finalidad de hacer un balance del desarrollo de la titulación durante el año académico. En el caso que nos ocupa, se recaba información sobre el desempeño docente y su competencia digital.

Asimismo, la Universidad Nebrija, anualmente desarrolla a través del Plan de Formación, diversas actuaciones en temas relacionados con el puesto laboral, complementando así la propia formación del profesorado y que, en el caso que nos ocupa, nos sirve como punto de partida en el análisis de las necesidades.

Por lo tanto, una vez recabada toda la información, tanto de las formaciones como de los diferentes instrumentos especificados, y realizada una posterior triangulación de estos, la información obtenida nos indica que el profesorado continúa mostrando déficits importantes en competencias digitales. Ha trasladado la docencia presencial a la virtual y cuando ha comprobado que no era posible, ha necesitado nuevas guías, técnicas, modelos y herramientas sobre los que sostener su discurso pedagógico y formativo.

Resultados

El programa “*E-teacher*, cómo ser un maestro del *blended learning*” ha sido concebido con la finalidad de capacitar al profesorado que imparte docencia en entornos virtuales en competencias digitales. Además, este curso también ofrece la posibilidad de ser una acción de formación para el profesorado más avanzado en entornos e-learning como sinónimo de reciclaje, enmarcándose dentro del contexto que las TIC tienen en el campo de la enseñanza y aprendizaje.

El diseño pedagógico ha sido realizado por personas expertas en la enseñanza *e-learning*. Basado en la detección de necesidades y en un análisis documental de otras universidades en títulos propios y oficiales, cursos de postgrado, así como jornadas y congresos sobre *e-learning* para observar las tendencias sobre formación docente en competencias digitales, se establecieron las unidades de aprendizaje, punto de partida desde el cual desarrollar posteriormente los contenidos de cada unidad. A modo de resumen, en la siguiente tabla se muestra las diferentes unidades de aprendizaje, los contenidos que se trabajan en cada módulo y los créditos ECTS por módulo:

Tabla 1. *Diseño pedagógico*

| Unidades de aprendizaje | Contenidos | Créditos |
|--|--------------------------------------|----------|
| Módulo 1: Diseño curricular: | UD1: Introducción. | 2 ECTS |
| | UD2: Definición de persona. | |
| | UD3: Propuesta de valor: estudiante. | |
| | UD4: Propuesta de valor: profesor. | |
| | UD5: Metodologías y potencialidades. | |
| Módulo 2: Recursos didácticos: | UD6: <i>Storyboarding</i> . | 4 ECTS |
| | UD7: Herramientas de autor. | |
| | UD8: Herramientas de colaboración. | |
| Módulo 3: Seguimiento y evaluación: | UD9: Evaluación y retroalimentación. | 4 ECTS |
| | UD10: Portafolio de proyecto. | |
| Módulo 4: Tendencias: | UD11: Tendencias. | 2 ECTS |
| | UD12: Conclusiones. | |

Fuente: elaboración propia

La metodología que sigue este curso está vinculada a la Metodología del departamento (Villalonga Gómez, 2016) basada en los principios de la Universidad Nebrija. Está fundamentada en una pedagogía del aprendizaje práctico (*Lerning by Doing*) potenciando el sentido crítico, la reflexión y la autonomía, siendo fundamental que el alumnado perciba la conexión entre los contenidos tratados y su aplicación práctica en la docencia.

El alumnado tiene el papel protagonista en el proceso educativo, aprendiendo a aprender en un entorno digital y a ser competente en él, con una actitud crítica y reflexiva. Se hace uso de discusiones en foros de dudas, tutorizaciones individuales y grupales por videoconferencia y evaluaciones formativas (autoevaluaciones y actividades) a las que el profesor da una retroalimentación cuantitativa y cualitativa que servirá como motor motivacional y orientativo en el proceso de aprendizaje. Además, para fomentar el aprendizaje colaborativo, se hace uso de foros de discusión, videoconferencias y wikis.

El curso "*E-teacher, cómo ser un maestro del blended learning*" lleva impartándose en la universidad desde el curso 15/16 y en la actualidad es la 4^o edición finalizada. El total de alumnado matriculado ha sido superior a 250 y el total de estudiantes que superaron el curso es de 114.

Al finalizar cada edición, se solicita cumplimentar una encuesta (tipo escala Likert) sobre satisfacción del curso para observar las posibles mejoras aplicables a la siguiente edición. En este caso, la encuesta obtuvo 21 resultados obteniendo un 6,2 (sobre 7) de satisfacción general del curso por lo que se puede decir que esta acción de formación cumple con las expectativas del profesorado.

Conclusiones

La formación del profesorado en competencias digitales sigue siendo objetivo de las administraciones nacionales e internacionales en cuanto se continúa legislando y adoptando nuevas medidas para fomentarla. Las instituciones educativas llevan a cabo planes de formación al profesorado para mejorar la

calidad de sus enseñanzas y así mejorar los procesos de inserción laboral. En este trabajo presentado, se concreta una acción de formación dentro del Plan de Formación de la Universidad y siguiendo el eje vertebrador de las directrices nacionales y europeas en competencias digitales educativas. Se ha podido revisar que el rol del profesorado ha cambiado en los últimos años debido a la incorporación de las TIC a las aulas y a las nuevas modalidades de enseñanza. Sin embargo, todavía se pueden encontrar indicios de trasladar la enseñanza presencial a la virtual. Del mismo modo, el profesorado se ha quedado estancado en el uso de las herramientas y funcionalidades básicas del campus virtual, por lo tanto, se hace necesario ofrecerle las formaciones adecuadas para que mejore su competencia digital y tenga a su disposición los recursos necesarios para mejorar su docencia online. En este caso, se elabora un curso que cubra las demandas de la sociedad actual del siglo XXI y que a lo largo de sus cuatro ediciones ha formado a 114 docentes con un alto grado de satisfacción por lo que, aunque es necesario seguir mejorando e impulsando las competencias digitales educativas, se puede decir que el profesorado de la universidad camina en la dirección de ser competente digitalmente y formar al alumnado en las estrategias, habilidades y destrezas demandadas.

BIBLIOGRAFÍA

Villalonga, C. (2016). Diseño e implementación de una metodología de enseñanza y aprendizaje online y blended Nebrija. En M. Martín-González (Ed.), Buenas Prácticas sobre la Universidad Digital, pp. 106-115. Madrid: Catedra UNESCO de Gestión y Política

CONTENIDOS Y METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS. UN ESTUDIO DE CASO EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Línea Temática [2]: Formación y evaluación docente

Beatriz Jarauta Borrasca, Universidad de Barcelona, España

Zoia Bozu, Universidad de Barcelona, España

Palabras claves: formación inicial, educación primaria, competencias, saber docente

Keywords: pre-service training of teachers, primary teacher education, competences, teacher knowledge

En la presente comunicación pretendemos presentar algunos de los resultados procedentes de una investigación¹ realizada en la Universidad de Barcelona (UB), dirigida a indagar en la percepción que estudiantes y profesorado de la titulación de formación inicial de maestros de educación primaria tienen acerca de los saberes y competencias que se están construyendo a lo largo del grado.

Las investigaciones actuales insisten en la necesidad de trabajar en la formación de maestros la relación teoría - práctica, en la importancia que adquiere el saber experiencial en el desarrollo de la identidad docente y en el valor de una formación basada, no en la tradicional transmisión de contenidos, sino en el desarrollo de competencias en torno a una sólida formación conceptual, procedimental y actitudinal (Shulman (1987; Perrenoud, 2008; Tardif, 2004). En base a tales premisas, durante el período 2013-2016, desarrollamos en la UB un estudio cualitativo que combinó el análisis documental con narrativas procedentes de estudiantes de primer curso del grado, grupos de discusión con estudiantes de tercer curso que hubieran superado la formación básica y los prácticum I y II, entrevistas en profundidad con estudiantes de 4to curso y entrevistas a profesores del grado y maestros tutores de prácticum. Nuestro interés radicaba en responder a los siguientes interrogantes: *¿Qué conocimientos son incluidos y cuáles excluidos en el desarrollo de los planes de estudio del grado de maestro de educación primaria? ¿Cuál es la percepción de estudiantes y formadores? ¿Cómo está siendo percibida la formación inicial por estos colectivos?*

Según los resultados obtenidos en la investigación, los aprendizajes logrados en el grado son variados y procedentes de las diferentes asignaturas y materias que componen la titulación. En general, los estudiantes de tercer y cuarto curso consideran haber adquirido las competencias transversales de trabajo en equipo, de resolución de conflictos, de observación y reflexión en la práctica y de adaptación a los diferentes contextos de actuación. También manifiestan haber construido una visión personal de la educación y un ideal de maestro.

¹ Proyecto de investigación "Desarrollo del conocimiento profesional a través del plan de estudios del grado de maestro en educación primaria. Perspectivas del alumnado y el profesorado" (I+D-EDU2012-39866-C02-02).

Según la información obtenida, en el grado predominan los aprendizajes vinculados a la adquisición del *Conocimiento del Contenido y el Conocimiento Pedagógico General*, es decir aspectos relacionados con las materias curriculares de la etapa de educación primaria y nociones pedagógicas de carácter general. También se aborda el *Conocimiento del Currículum* desde una perspectiva teórica en las asignaturas de formación básica y en las obligatorias, y desde una perspectiva práctica en el prácticum. El *Conocimiento Práctico Experiencial* se construye fundamentalmente por la participación de los estudiantes en los tres períodos de prácticas, siendo casi inexistentes las aportaciones de los alumnos que reflejen la adquisición de este saber en las asignaturas de aula.

Si bien parece existir un acuerdo generalizado respecto a la necesidad de que los maestros posean un profundo conocimiento del contenido que enseñan, en opinión de los estudiantes los vínculos entre el conocimiento del contenido y su proyección pedagógica en la enseñanza no están claros. El problema también se plantea sobre la duración, distribución y profundidad que ese conocimiento debería tener a lo largo del grado. En base a ello, es necesario reorientar el enfoque esencial de algunas de las asignaturas basadas en la didáctica de las materias, velando porque ofrezcan a los estudiantes indicios y herramientas suficientes para transformar el contenido en representaciones didácticas posibilitadoras de la comprensión y aprendizaje en la etapa de educación primaria.

Esto tiene que ver con la intensificación de todas aquellas acciones que posibiliten a los estudiantes la adquisición de un *Conocimiento Didáctico del Contenido*. Este conocimiento se muestra en la habilidad para comprender todos los niveles y formas de la materia, de tal manera que el maestro pueda hacerla después comprensible al alumnado. El CDC se refiere a un tipo de conocimiento especializado que alude fundamentalmente a la conexión significativa entre el conocimiento de la materia y el conocimiento pedagógico general. Podría decirse que el efecto práctico del Conocimiento Didáctico del Contenido es lo que Chevallard (1997) denominaba “transposición didáctica”, es decir el proceso mediante el cual un contenido relevante para la enseñanza se convierte en conocimiento enseñado y por tanto —o al menos así se espera— aprendido por los alumnos. A través de los procesos de transposición didáctica, el maestro transforma el contenido disciplinar sobre el que basará su enseñanza y lo adapta a los requerimientos de la práctica real del aula. Al futuro maestro, según los resultados obtenidos, le faltaría justamente eso, saber cómo hacer la transposición didáctica, es decir cómo transformar el saber científico en saber para aprender.

En otro orden de cosas, es también oportuno considerar la frágil presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el grado, tanto como recurso mediador de los aprendizajes de los estudiantes en las diferentes materias como contenido indispensable a contemplar en la formación de cualquier maestro. Esta afirmación se sustenta en la opinión de los estudiantes y profesores participantes en la investigación, pero también en el análisis de los planes docentes de las asignaturas del grado, en los que las competencias vinculadas al uso e integración de las TIC en las actividades de enseñanza y

aprendizaje adolecen de una baja frecuencia (Competencias CG4 y CE9). Frente a la importancia otorgada a las TIC a nivel social y educativo, sorprende que el actual grado apenas se haga eco de estas consideraciones y no contemple en su estructura curricular una integración significativa de las TIC y más cuando en la normativa actual se hace hincapié en la necesaria utilización de los recursos digitales y telemáticos para la mejora de la actividad educativa (Art. 89 y Art. 104, LEC 2009).

Finalmente, el desarrollo del plan de estudios de formación de maestros de educación primaria deposita poca atención en el Conocimiento de sí mismo y en el Conocimiento del Contexto. El primero incluye la conciencia de las propias autoteorías, las identidades deseadas por los estudiantes, los valores que tienden a representar y sus impulsos y necesidades afectivas. En tanto que los maestros son seres emocionales y los sentimientos, la imagen de sí mismos, la motivación y satisfacción son elementos que pueden determinar su actitud ante el trabajo, es necesario incluir de manera transversal tales aspectos en las asignaturas del grado, tanto en las que constituyen la formación básica y obligatoria como las de Prácticum y Trabajo de Fin de Grado.

Pero sin duda alguna, la ausencia más clara en el plan de estudios del grado, en opinión tanto de profesores como de estudiantes, es el Conocimiento del Contexto, es decir aquellos saberes que posibilitarían una actuación competente en otras esferas que van más allá del aula. La práctica docente en las escuelas actuales plantea múltiples situaciones cotidianas que no se vinculan directamente con los procesos didácticos en las aulas. Las relaciones con la comunidad y, particularmente, con las familias y diversas instancias externas de soporte a la escuela, también forman parte —y cada vez más— de las tareas profesionales habituales del profesorado.

Como una demanda explícita de estudiantes y profesorado, urge desde la formación inicial potenciar las competencias para las relaciones con las familias, servicios educativos y otros agentes externos al centro que, de manera cotidiana, colaboran con el profesorado y que contribuyen a la mejora de la educación escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE.
- LEC. *Llei d'Educació de Catalunya*, 12/2009, de 10 de julio.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico II: Formación centrada en competencias, 1-8.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ANÁLISIS DEL USO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Línea Temática [2]: Formación y Evaluación Docente

Óscar León Díaz

Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana, Universidad Autónoma de Madrid, España

Laura Cañadas

Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana, Universidad Autónoma de Madrid, España

Luis Fernando Martínez Muñoz

Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana, Universidad Autónoma de Madrid, España

María Luisa Santos Pastor

Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana, Universidad Autónoma de Madrid, España

Palabras claves: educación física, metodologías activas, formación docente, educación secundaria

Keywords: Physical education, active methodology, teacher education, middle and high school

En las décadas recientes, la irrupción de nuevas teorías en el campo de la educación, sumada a la influencia de diferentes perspectivas y enfoques filosóficos, psicológicos y sociológicos, han ido redirigiendo a la EF a una revisión de sus supuestos pedagógicos y didácticos. Consecuentemente, se ha superado la orientación dualista, mecanicista y biologicista, que mantiene su hegemonía desde la fundación de los sistemas educativos, generando propuestas que pretenden ser una alternativa a dicha forma de entender y practicar la EF, defendiendo la aplicación de metodologías activas centradas en el aprendizaje del alumnado como garantía para ofrecer una EF de Calidad.

En este sentido, son muchos los autores que se han interesado por el concepto de metodologías activas. Sin embargo, cuando indagamos en investigaciones que se hayan centrado en valorar las opiniones y percepciones del profesorado sobre el uso estas metodologías, son escasas las aportaciones.

El estudio presentado forma parte de una investigación en el contexto de la EF y la aplicación de metodologías activas en Secundaria, como respuesta a las nuevas exigencias sociales y necesidades del sistema educativo actual, que aboga por un cambio de un modelo centrado en la enseñanza a uno basado en el aprendizaje (McLennan y Thompson, 2015). El objetivo planteado es valorar si existen diferencias en el tipo de aprendizajes desarrollados en función de si

conocen o no las metodologías activas, si han recibido formación específica sobre las mismas y del tipo de metodología empleada.

En esta investigación participaron un total de 74 docentes de EF (56,8% hombres y 43,2% mujeres) de la etapa de Educación Secundaria y Bachillerato. El profesorado pertenece a 45 centros públicos, 21 centros concertados y 8 privados. Un 32,4% tiene menos de 10 años de experiencia docente, un 37,8% entre 11-20 años y un 29,8% más de 20 años de experiencia. Para recoger la información se utilizó un cuestionario diseñado específicamente para esta investigación. El cuestionario fue sometido a la validación del contenido por expertos y mediante una prueba piloto. Así, el cuestionario final quedó conformado por 32 ítems. Las variables utilizadas en el estudio fueron: Metodología predominante en las clases de EF (tradicional, alternativa, mixta), ¿Conoce las metodologías activas? (Si/No), ¿Ha recibido formación específica en metodologías activas para la EF? (Si/No), y las metodologías que utilizo en mis clases fomentan... (1-Totalmente de acuerdo-5-Totalmente en desacuerdo). Para la realización de los análisis estadísticos se utilizó el programa SPSS v.21 Para valorar si existen diferencias en el tipo de aprendizajes que se trabajan en función de las anteriores variables se empleó la U de Mann-Whitney y la prueba de Krustal-Wallis ($p < 0.05$).

Los resultados muestran que un 81,1% de la muestra dice conocer las metodologías activas, pero únicamente un 9,5% dice emplear las metodologías alternativas en sus clases (señalando el aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, el aula invertida y la gamificación como las estrategias empleadas), predominando el uso de metodologías mixtas (83,5%). Por otra parte, un 31,1 % de la muestra señala haber recibido formación específica en metodologías activas. En los casos donde la respuesta ha sido afirmativa, el tipo de formación específica en metodologías activas, mayoritariamente, ha sido a través de cursos de formación en aprendizaje colaborativo y aprendizaje basado en proyectos. Entre los valores de las variables estudiadas aparecen diferencias significativas ($p < 0.05$): (1) en función de si el profesorado conoce las metodologías activas, únicamente, en la variable “autonomía del alumnado”; (2) en función de si el profesorado se ha formado específicamente en metodologías activas, en las variables, “conexión de los aprendizajes con experiencias reales”, “aprendizaje constructivo”, “aprendizaje mediante la indagación y la resolución de problemas” y “aprendizaje interdisciplinar”; y (3) en función del tipo de metodología empleada durante las clases de EF (alternativa, mixta o tradicional), en las variables “autonomía del alumnado”, “responsabilidad social e individual”, “aprendizaje constructivo”, y “aprendizaje mediante la indagación y la resolución de problemas”.

Estos resultados ponen de relevancia los retos a los que se enfrenta la EF en el siglo XXI (López-Pastor, Pérez, Manrique y Monjas, 2016): falta de adaptación metodológica en el proceso de enseñanza como respuesta a las nuevas necesidades sociales y superar problemas de profesionalidad entre los docentes respecto a su formación. Aunque la literatura revisada nos refleja un auge en la implantación de las metodologías activas en los centros educativos y un intento por parte del profesorado para aplicarlas en sus clases, el porcentaje de docentes en EF que dicen utilizarlas de forma predominante todavía es muy bajo, y, por tanto, se podría pensar que la renovación metodológica no es tan evidente como cabría esperar. A pesar de las nuevas exigencias y necesidades sociales

en el actual sistema educativo basado en competencias que suponen una necesidad de renovación metodológica en el proceso de enseñanza para ofrecer una EF de Calidad (McLennan y Thompson, 2014), el profesorado, mayoritariamente, afirma no haber realizado formación específica para afrontar las demandas educativas, desconociendo prácticas alternativas respecto a las tradicionales. Cuando valoramos si existen diferencias en el tipo de acciones desarrolladas en función de si han recibido formación específica sobre las mismas y del tipo de metodología empleada, encontramos que la mayoría de las variables no presentan diferencias estadísticamente significativas. Entre los resultados, atendiendo a si han recibido formación específica en metodologías activas, es de destacar como la formación en este tipo de metodologías facilita que el profesorado desarrolle determinados aprendizajes en clase como son: el aprendizaje autoconstruido, aprendizaje autodirigido, la resolución de problemas o el aprendizaje colaborativo.

A través de esta investigación hemos tratado de acercarnos a un tema de gran relevancia y actualidad en el panorama educativo; cómo se perciben las metodologías activas, concretamente en la materia de EF en Educación Secundaria. Esta es una de las principales fortalezas de este estudio, junto con la utilización de un instrumento para recoger la información adaptado a las necesidades de la investigación y de la realidad a estudiar. Además, se ha utilizado una amplia muestra de docentes de Educación Secundaria procedentes de una gran diversidad de centros educativos. Sin embargo, también presenta ciertas limitaciones. Entre ellas está la valoración de la percepción que tienen los docentes de los aprendizajes que desarrolla en sus clases y no objetivamente qué aprendizajes se están trabajando. Además, no se recoge el tipo de estrategia metodológica activa que utiliza el profesorado para desarrollar cada uno de los aprendizajes que se desarrollan en el aula. Ante estos hechos, se evidencia la necesidad de desarrollar más estudios para profundizar en la realidad de las metodologías activas en las diferentes etapas educativas. Se debe insistir en valorar cuál es el empleo que se está haciendo de estas y en los beneficios que pueden tener para el aprendizaje y desarrollo del alumnado. Una futura línea de investigación podría ser aumentar la muestra a todo el territorio español y valorar qué metodologías se emplean y en qué tipo de aprendizajes se pone el foco en función de los contenidos que se trabajen. Otra futura línea de investigación consistiría en profundizar acerca de las implicaciones de la puesta en práctica de metodologías activas en EF en el proceso de enseñanza, así como intentar comprender las posibles repercusiones que tiene la implementación de este tipo de metodologías en el proceso de aprendizaje del alumnado.

Como conclusión final, el estudio realizado muestra que, aunque una gran mayoría del profesorado de EF dice conocer las metodologías activas, el porcentaje que las emplea aún es muy reducido. Por lo tanto, dados los resultados de esta investigación, se extrae la necesidad de incidir más durante la formación del profesorado, en qué son y cómo se implementan las metodologías activas, poniendo de relevancia la apuesta por su uso como estrategia metodológica útil, para hacer frente a los nuevos cambios y

necesidades educativas y, por ende, la mejora de la calidad de los aprendizajes en EF.

BIBLIOGRAFÍA

- McLennan, N., y Thompson, J. (2015). *Educación Física de Calidad: Guía para los responsables políticos*. UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231340>
- López, V., Pérez, D., Manrique, J., y Monjas, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos*, 29(1), 182–187. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/42552>

UNA DEFINICIÓN POR REESCRIBIR: RECONSTRUYENDO EL ROL DOCENTE A TRAVÉS DE LA DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA

Línea Temática [2]: Formación y evaluación docente

Gonzalo Maldonado Ruiz, Universidad de Málaga, España

Encarnación Soto Gómez, Universidad de Málaga, España

Palabras claves: Documentación pedagógica, conocimiento práctico, rol docente

Keywords: Pedagogical documentation, tacit knowledge, teaching role

En un tiempo en el que se toman “imágenes estáticas conductuales” de la infancia para someterlas “a examen”, la documentación pedagógica (Altimir, 2011; Hoyuelos, 2007, 2013) ocupa un lugar referencial para captar “fotogramas en movimiento” que sí narren procesos de aprendizaje incorporados. Desde este presupuesto, el foco de la investigación se basa en describir y comprender las virtualidades educativas de la documentación pedagógica en el proceso de evolución y reconstrucción del conocimiento práctico (Pérez Gómez, 2008) de un grupo de cinco estudiantes de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga que tienen dicha herramienta como propuesta de aprendizaje esencial de su Practicum II.

El diseño de enfoque cualitativo (Flick, 2012) que se propone es el estudio de caso (Stake, 1998) a través de “la perspectiva de los que han participado en el mismo” (Rodríguez, 1999, citado en Mendoza, 2012, p. 25). En coherencia con lo anterior, y garantizando los principios éticos, se propone:

- Análisis documental (Ruiz Olabuénaga, 2012) de sus portafolios de prácticas, documentaciones y reflexiones finales.
- Análisis en profundidad de sus diarios de aprendizaje.
- Entrevistas semiestructuradas (Kvale, 2011) a las estudiantes y su tutora académica.

Con esto, hemos querido hacer énfasis en las construcciones conceptuales sobre su propio rol docente, entendiéndolas como “la integración en esquemas, modelos, mapas, guiones que dicen algo de la realidad” (Pérez Gómez, Soto y Serván, 2015, p. 86). En este sentido, la totalidad del grupo se va alejando de la imagen de docente como eje de la acción educativa, hasta valorar “*momentos únicos y efímeros, que nos cuentan historias de esos niños y niñas [...] y los aprendizajes que van adquiriendo*” (Nora).

Esta idea se va forjando gracias a la visión del “*docente como investigador de Stenhouse*” (Tutora). Una postura novedosa que supone una presión para un miembro del grupo argumentando que se a veces se veía “*como exigiendo que pasara algo*” (Laura).

Pero esto implica también una oportunidad para analizar las prácticas de sus tutoras profesionales con mayor profundidad, tomando conciencia de lo poco habitual que es la observación de los juegos e interacciones infantiles con reflexiones que subrayan que no han visto nunca “ninguna maestra que se haya sentado mientras los niños estén jugando y se haya parado a mirar” (Francisco).

En resumen, nos llama la atención cómo la documentación pedagógica contribuye a concebir el aula como un “ambiente epistémico” (Pérez Gómez, 2010) en el que el grupo construye una concepción de rol docente que nace como consecuencia de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. Un concepto que no sólo les sirve para autoevaluarse (y posiblemente reconstruirse) sino que también forma parte del bagaje pedagógico para analizar situaciones educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Altimir, D. (2011). Evaluar para documentar. En Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña (Ed.), *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela*. (pp. 37-52). Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa. Introducción a la investigación cualitativa* (3ª Edición). Madrid: Morata.
- Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Revista Aula de Infantil*, 39, 5-9. Recuperado a partir de <http://www.grao.com/revistas/aula-infantil/039-la-documentacion/documentacion-como-narracion-y-argumentacion>
- Hoyuelos, A. (2013). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi* (2ª Edición). Barcelona: Octaedro.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata, S. L. Madrid: Morata.
- Mendoza, V. (2012). *El estudio de caso: Un nuevo horizonte de investigación. La innovación en la investigación*. Saarbrücken (Alemania): Editorial Académica Española.
- Pérez Gómez, Á. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico?: la construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (2.ª ed., pp. 59-102). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Á. I. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 171-177.
- Pérez Gómez, A., Soto Gómez, E., & Serván Núñez, M. J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 29.3(84), 81-101. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5319675>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa. Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

EL DIARIO PROFESIONAL DOCENTE COMO RECURSO DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Línea Temática [2]: Formación y evaluación docente

Paula Martín Gómez, Universidad de Salamanca, España

María Luisa García Rodríguez, Universidad de Salamanca, España

Juanjo Mena Marcos, Universidad de Salamanca, España

Introducción

Los docentes, como profesionales de élite, conscientes de su responsabilidad profesional de formarse, se superarían a sí mismos para poder desempeñar de forma óptima su papel como agentes de cambio y mejora social.

Se presenta el apartado correspondiente al estudio de las las tareas profesionales perteneciente a un trabajo de investigación cuya finalidad es en el análisis del contenido de diarios profesionales elaborados por futuros docentes.

Contextualización Teórica

De acuerdo con Grau, Gómez y Perandones (2009), las instituciones responsables de la formación permanente del profesorado deben promover el desarrollo de capacidades tales como la innovación, la reflexión o la crítica del trabajo diario, que posibiliten una transformación pedagógica y metodológica. De esta forma limitaciones como la falta de formación, de promoción o de incentivos al trabajo realizado en este campo, podrán superarse.

El desarrollo profesional es un proceso complejo que consiste en que los docentes adquieran nuevos conocimientos y trasladen ese aprendizaje a la práctica con el objetivo de favorecer el progreso de sus alumnos (Ávalos, 2011). De ahí la importancia de contar con un recurso metodológico que permite registrar y analizar dichos procesos, reflexionar sobre ellos, investigar sus causas y posibles soluciones y dar lugar a nuevas concepciones educativas a nivel práctico y teórico: el diario del profesor. Según Zabalza (2004): “Los diarios de clase son los documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases” (p. 15).

Objetivos de la indagación

El propósito general de la indagación es contribuir a elevar el nivel de calidad de la formación inicial del profesorado mediante la utilización del diario profesional docente. Por este motivo, en el presente trabajo presenta un sistema de

categorías que contempla qué tipos de contenido pueden formar parte de las temáticas más relevantes de los diarios centrados en la revisión de las tareas profesionales.

El objetivo general de este trabajo es elaborar un árbol de categorías para analizar el contenido de diarios profesionales en relación con las tareas docentes.

Como objetivos específicos cabe mencionar los siguientes: registrar los contenidos que integran y facilitar el análisis y valoración de los diarios elaborados por los futuros docentes durante su período de prácticas en centros educativos.

Metodología

Este estudio requiere metodología cualitativa puesto que Coleman y Unrau (2005, citados por Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.369) *consideran que la investigación cualitativa es particularmente útil cuando el fenómeno de interés es muy difícil de medir*, como es el caso de los diarios profesionales. Al tratarse de datos textuales, el diseño que se adecúa mejor a nuestro propósito es el diseño narrativo de tópicos (Cresswell, 2005 y Mertens, 2005, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 504).

Para recoger los datos se seleccionan casos al azar, solicitando el correspondiente consentimiento informado y garantizando el tratamiento de los datos obtenidos teniendo en cuenta los criterios éticos que rigen la investigación cualitativa.

Se elaboró un primer árbol de indización a partir del trabajo de García, Lahora y De Castro, (2009) que contemplan características, funciones y tareas de la figura educadora, y de la exhaustiva lectura de 10 diarios correspondientes a los estudios de Diplomatura en Magisterio de Educación Infantil (2009 -2012) y de otros 10 redactados por estudiantes de Grado, concretamente del curso 2016/2017; todos ellos elaborados como tarea en la asignatura Prácticum II en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.

Dicho árbol fue perfeccionado posteriormente mediante un proceso continuo de reflexión y discusión llevado a cabo durante meses entre dos investigadoras y un investigador hasta obtener una versión óptima y definitiva del mismo.

Resultados

En este apartado se presenta la última versión del árbol de indización:

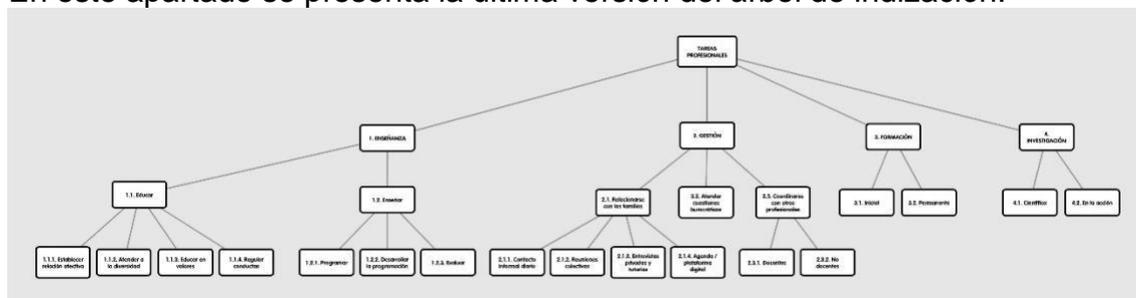


Figura. Versión definitiva árbol de categorías del diario profesional docente de Ed. Infantil.

Fuente: Elaboración propia

| PROPUESTA DE DEFINICIÓN DE LAS NUEVAS CATEGORÍAS INCORPORADAS | |
|--|---|
| 3.3. Tareas | Práctica profesional (qué hago). |
| 3.3.1. Enseñanza | Absorbería todo lo relativo a la didáctica y el desarrollo del currículum, como es “metodología”, “agrupamientos”, “situaciones de enseñanza-aprendizaje”, “actividades habituales”, “actividades complementarias (de centro, intercentros, ciclo, nivel, internivel)”, “evaluación”, “registro de resultados académicos”, determinación de buenas prácticas didácticas, estrategias para mejorar la enseñanza... |
| 3.3.1.2.1. Programar | Diseñar las actividades a realizar de acuerdo a los contenidos, la temporalización, las necesidades del grupo, los recursos disponibles y una metodología determinada. |
| 3.3.1.2.2. Desarrollar la programación | Poner en práctica las actividades de acuerdo con lo establecido en la programación. |
| 3.3.1.2.3. Evaluar | Valorar el grado de consecución de los objetivos planteados, la idoneidad de la programación y la propia ejecución profesional. |
| 3.3.3. Gestión | Conjunto de acciones que se llevan a cabo para dirigir y administrar una tarea. |
| 3.3.3.3.1. Coordinación docente | Colaboración entre diferentes personas o grupos con formación específica para la docencia. Por ejemplo: “Equipo docente”, “equipo de nivel”, “claustró”, Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP)... |
| 3.3.3.3.2. Coordinación con personal no docente. | Profesionales de diversos ámbitos: “equipo psicopedagógico”, “equipo médico-sanitario”, “servicios sociales”, “personal de los servicios de madrugadores y de comedor”, “servicios auxiliares” ... |
| 3.3.3.3.1. Formación inicial | Formación básica específica en un área determinada. En este caso, estudios universitarios de Magisterio. |
| 3.3.3.3.2. Formación continua | Actualización de conocimientos tras la formación inicial y durante el ejercicio profesional: cursos, charlas, congresos, otras titulaciones, etc. |
| 3.3.4.1. Investigación científica | Proceso reflexivo, sistemático y metódico de búsqueda de conocimiento mediante la aplicación del método científico. |
| 3.3.4.2. Investigación en la acción | Concepto iniciado por Kurt Lewin, (1992) y desarrollado por Elliott, (1990) que consiste en explorar una situación social para mejorar la calidad de la acción y solucionar los problemas. |

Conclusiones

Tras un minucioso proceso consistente en el estudio de la literatura sobre la formación del profesorado, el desarrollo profesional y los diarios docentes para poder fundamentar debidamente la investigación, así como en la lectura de 20 diarios escritos por estudiantes de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Salamanca en su asignatura Prácticum II, correspondiente al último curso de la titulación, se elaboró la primera propuesta de árbol de categorías para ser utilizado como elemento de análisis del contenido de los diarios profesionales.

Se valora de forma positiva el grado de consecución del objetivo general de esta indagación: elaborar un árbol de categorías para analizar el contenido de diarios profesionales en relación con las tareas docentes suficientemente completo y útil.

Las sugerencias y discusión de la primera autora con tres investigadores, profesores de la USAL, durante el proceso de triangulación, dieron lugar al planteamiento de múltiples opciones, que se fueron perfeccionando progresivamente hasta obtener una versión final del árbol de categorías (Figura 5) unánimemente aceptada.

Se considera pertinente la aportación de este trabajo ya que la categorización establecida facilitará la realización del diario docente y su posterior análisis de contenido orientado tanto al desarrollo profesional y la mejora de la propia práctica como con otros fines investigadores.

BIBLIOGRAFÍA

- Arias Gago, A. R., Cantón Mayo, I., Baelo Álvarez R. (2017). El Prácticum de las universidades españolas: análisis de las guías docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1), 109-120.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Coleman, H., & Unrau, Y. (2008). Analyzing qualitative data. In R. Grinnell, & Y. Unrau (Eds.), *Social work research and evaluation* (8th ed). New York: Oxford Press.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata. Retrieved from https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=eG5xSYGsdvAC&oi=fnd&pg=PA9&dq=elliott+investigación+acción&ots=qTb_ffj4j5&sig=9Xr4BJAX0a_ZmqqpQp7_WLeE_kl&redir_esc=y#v=onepage&q=elliott investigación acción&f=false
- Franklin, C. y Ballau, M. (2005). Reliability and validity in qualitative research. En R. M. Grinnell y Y. A. Unrau (Eds.). *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7a. ed., pp. 438-449). Nueva York: Oxford University Press
- García, M.L., Lahora, M.C. Y De Castro, D. (2009). *La educación infantil en “Hoy empieza todo” y “Ser y tener”* Papeles salmantinos de educación, 13, 14 – 60.
- Grau Company, S., Gómez Lucas, C. y Perandones González, T. M^a (2009) *La formación del profesorado como factor decisivo de la excelencia educativa*. Alicante. Recuperado el 25 de marzo de 2015 de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13199/1/PROPUESTAS%20CAP.%201.pdf>
- Hernandez Sampieri, R; Fernandez Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a. ed.). Mexico: McGraw-Hill Interamericana Editores.

- Ley Orgánica de Educación. (2006). Consultada en la página web oficial del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte <http://www.mepsyd.es/> (04/07/2008).
- Lewin, K. (1992). "La investigación-acción y los problemas de las minorías". En Salazar, M.C.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (2a. ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ªed.). Madrid, España.
- Zabalza Beraza, M. A. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea. Retrieved from [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=UI0hDJSUvLEC&oi=fnd&pg=PA9&dq=diarios+de+clase+zabalza&ots=BKS6OXDwW3&sig=-dQetZdbsZ3mpAjbLZMfJS1unHo#v=onepage&q=diarios de clase zabalza&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=UI0hDJSUvLEC&oi=fnd&pg=PA9&dq=diarios+de+clase+zabalza&ots=BKS6OXDwW3&sig=-dQetZdbsZ3mpAjbLZMfJS1unHo#v=onepage&q=diarios+de+clase+zabalza&f=false)

COMPARACIÓN DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES QUE SE PROPONEN PARA EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL CON RESPECTO A LOS QUE SE ESTABLECEN PARA PRIMERO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A PARTIR DEL ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM OFICIAL DE CASTILLA Y LEÓN

Línea Temática [2]: Formación y evaluación docente

Inmaculada Martín Sánchez, Facultad de Educación de Salamanca, España

Palabras claves: Educación Infantil, Educación Primaria, conocimiento matemático, currículum

Keywords: Early Childhood Education, Primary Education, mathematical knowledge, curriculum

Introducción

La pregunta que se pretende responder con el presente estudio se cifra en hasta qué punto existe congruencia entre el nivel curricular de conocimiento matemático que adquieren los alumnos de tercero de Educación Infantil y el nivel curricular que se les exigirá al comienzo de la etapa de Educación Primaria. Cabe resaltar que la transición entre estas etapas incluye notables diferencias en cuanto a la organización curricular: el carácter globalizador de la etapa de Educación Infantil lleva a organizar los contenidos en tres áreas: “Conocimiento de sí mismo y espacio personal”, “Conocimiento del entorno” y “Lenguajes: Comunicación y representación” (D 122/2007, de 27 de diciembre). Por su parte, la etapa de Educación Primaria ofrece una distribución de las áreas en bloques de asignaturas entre las que diferencia: troncales (“Ciencias de la Naturaleza”, “Ciencias Sociales”, “Lengua Castellana y Literatura”, “Matemáticas” y “Primera Lengua Extranjera”), específicas (“Educación Artística”, “Educación Física” y “Religión” o “Valores Sociales y Cívicos”) y de libre configuración por las Comunidades Autónomas. Y, lo que, es más, dentro de la asignatura troncal Matemáticas (que es en la que nos vamos a centrar), los contenidos se dividen en cinco bloques: “Procesos, métodos y actitudes en matemáticas”, “Números”, “Medida”, “Geometría” y “Estadística y probabilidad” (OE 519/2014, de 17 de junio). Además, mientras que en la etapa de Educación Primaria se ofrece una categorización de los contenidos por curso (de primero a sexto, salvo para el bloque 1: “Procesos, métodos y actitudes en matemáticas”, el cual se establece de forma común a toda la etapa), en el caso de Educación Infantil se consideran dos ciclos, el primero de 0 a 3 años y el segundo de 3 a 6 años, y los contenidos se ofrecen como comunes a todo el ciclo.

Método

Para analizar el grado de continuidad en cuanto a conocimiento matemático se van a utilizar los currículos vigentes en Castilla y León para Educación Infantil y para el primer curso de Educación Primaria (D 122/2007, de 27 de diciembre; OE 519/2014, de 17 de junio). Con el fin de crear un sistema de categorización que permita clasificar los contenidos matemáticos tanto de Educación Infantil como de primero de Educación Primaria, se ha realizado una revisión

bibliográfica para recabar información acerca de cómo estructuran los expertos dichos contenidos. Partiendo de la categorización propuesta por Sánchez, Monterrubio, Ramírez y Martín-Domínguez (2016) para este fin, se realizó una reorganización de las tareas originales del sistema de categorías en función de las taxonomías propuestas por diversos autores (Alsina, 2013; Canals, 1980; Castro y Castro, 2016b; Clements y Sarama, 2011; Engel, Amy Claessens, Watts y Farkas, 2016; Fuson, Clements y Sarama, 2015; Ginsburg y Amit, 2008; Sophian, 2013). Como resultado se obtuvo una nueva categorización, estructurada en cinco grandes bloques dentro de los cuales se incorporaron las tareas en función de su naturaleza: “Razonamiento lógico”, “Geometría”, “Números”, “Medida” y “Estadística y Probabilidad”. Para primero de Educación Primaria se han tomado todos los contenidos contemplados en el área de Matemáticas para dicho curso, mientras que para Educación Infantil se han seleccionado, de entre todos los contenidos propuestos para el segundo ciclo, aquellos relacionados con el conocimiento matemático.

Resultados

El Razonamiento Lógico se aborda en ambas etapas con el mismo número de contenidos (17), sin embargo, los aspectos en los que se centran difieren mucho entre ambas etapas, primando en Educación Infantil contenidos relacionados con la clasificación y la seriación, mientras que en Educación Primaria destaca notablemente la incorporación de contenidos referidos a la indagación. En el caso de los conceptos relativos a la Geometría, también encontramos bastante equidad en el número de contenidos que le atañen (6 en Educación Infantil y 8 en Primaria) pero en este caso, más relacionados entre sí, ya que las habilidades espaciales para situarse en un espacio determinado se trabajan tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria; así como los cuerpos geométricos se introducen en Infantil y se desarrollan más ampliamente en Primaria. Como era de esperar, en el apartado de Números, la cantidad de contenidos presentes en el currículum de primero de Educación Primaria (21) supera con creces a los establecidos para Educación Infantil (5), pero lo hace mostrando una cierta continuidad, ya que en Educación Infantil se trabaja principalmente la correspondencia uno a uno, la cual se sigue trabajando en primer curso de Educación Primaria, acompañada por la noción de cantidad y los contenidos referidos a la operación matemática. En el bloque Medida, de nuevo el número de contenidos que se dedican en una etapa y en otra es muy parecido (4 en Educación Infantil y 5 en Primaria), siendo además muy similares los contenidos matemáticos que abarcan, primando la medición y las magnitudes de tiempo. Por último, no constan en Educación Infantil contenidos referidos a Estadística y probabilidad, y solo aparecen dos en el currículum de primero de Educación Primaria, uno hace referencia al registro de datos y el otro a la interpretación de los mismos.

Conclusiones

En definitiva, curricularmente parece que existe un buen planteamiento en la sucesión de los contenidos matemáticos que se establecen para ambas etapas, siguiéndose en la mayoría de los bloques una secuenciación adecuada. Tan solo se aprecia cierta ruptura entre ellas en el Razonamiento Lógico, donde la riqueza

de contenidos abordados en Educación Infantil se pierde en primero de Educación Primaria. Por otro lado, cabe destacar que no todos los alumnos disfrutaban de esta continuidad entre etapas, ya que aunque el porcentaje de escolarización en Educación Infantil es elevado (en torno al 97% según los datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística, 2016), coincide que los escasos alumnos que no cursan esta etapa suelen pertenecer a minorías étnicas o a familias desfavorecidas, cuya incorporación al sistema educativo posterior no hace sino reproducir sus desigualdades y su desventaja social.

BIBLIOGRAFÍA

- Alsina, A. (2013). Educación Matemática en Infantil: Investigación, Currículum, y Práctica Educativa. *Journal of Research in Mathematics Education*, 2 (1), 100-153. doi:10.4471/redimat.2013.22
- Canals, M^a. A. (1980). 3. *La matemática en el parvulario*. Madrid: Nuestra cultura.
- Castro, E. y Castro, E. (Coords.) (2016b). *Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en educación infantil*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Clements, D. H. y Sarama, J. (2011), Early Childhood Mathematics Intervention. *Science*, 333, (6045), 968-970. [doi: 10.1126/science.1204537].
- Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, BOCyL núm. 1 (2007).
- Engel, M., Amy Claessens, A., Watts, T. y Farkas, G. (2016). Mathematics Content Coverage and Student Learning in Kindergarten. *Educational Research*, 45 (5), 293-300.
- Fuson, K., Clements, D. H. y Sarama, J. (2015). Making early math education work for all children. *Phi Delta Kapan*, 99 (3), 63-69.
- Ginsburg, H. P. y Amit, M. (2008). What is teaching mathematics to young children? A theoretical perspective and case study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 274-285.
- Instituto Nacional de Estadística. (2016). *Tasa de escolarización por edad en niveles no obligatorios*. Recuperado de http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INE Seccion_C&cid=1259925953043&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout
- Orden Edu 519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, BOCyL núm. 117 (2014).
- Sánchez, A., Monterrubio, Ch., Ramírez, E. & Martín-Domínguez, J. (2016). *Category analysis system for the educational practice with ICTs resources in Early Childhood Education*. Poster presented to the 13th International Congress on Mathematical Education (ICME 13), Hamburg, 24-31 July 2016.
- Sophian, C. (2013). Vicissitudes of children's mathematical knowledge: Implications of developmental research for early childhood mathematics education. *Early Education and Development*, 24 (4), 436-442.

COMPARACIÓN DEL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO QUE SE TRABAJA EN TERCERO DE EDUCACIÓN INFANTIL CON RESPECTO AL QUE SE ABORDA AL INICIO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LIBROS DE TEXTO

Línea Temática [2]: Formación y evaluación docente

Inmaculada Martín Sánchez, Facultad de Educación de Salamanca, España

Palabras claves: Educación Infantil, Educación Primaria, conocimiento matemático, libros de texto

Keywords: Early Childhood Education, Primary Education, mathematical knowledge, textbooks

Introducción

Desde hace un tiempo se está comenzando a hablar de transiciones al referirse a los cambios que los discentes abordan cada vez que pasan a un nuevo ciclo en su educación, lo que les plantea complicaciones en diferente medida. A lo que se añade que el paso a la Educación Primaria procede de una educación no obligatoria y por tanto menos reglada. Por último, destacar que la base de las Matemáticas se cimenta en estas edades tan tempranas y sirve de fundamento para aprendizajes posteriores, luego un mal planteamiento didáctico en estas etapas puede ser un motivo del fracaso que esta área está demostrando sufrir. Lo que en España se refleja al situarse por debajo del nivel marcado por la OCDE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2015).

Método

Para analizar el grado de continuidad de una etapa a otra, en cuanto a conocimiento matemático, se van a analizar tres proyectos educativos de tercero de Educación Infantil (Campuzano, 2011, 2012, 2014) y tres libros de texto de primero de Educación Primaria con sus respectivos cuadernillos y materiales complementarios (Basanta, 2015; Bernabeu, Carvajal, Martínez, Arias y Casado, 2014; Bernabeu, Carvajal, Ulloa, Bellido y Arias, 2014; Díaz, Ferri, Hidalgo, Marsá y Pérez, 2015; Jiménez, Aliaga, García-Rincón, García y Fernández, 2014), comparando sus contenidos en torno a cinco bloques: “Razonamiento lógico”, “Geometría”, “Números”, “Medida” y “Estadística y Probabilidad”. La elección del libro de texto como material objeto de análisis viene justificado, no solo por la repercusión que este tiene en la práctica docente del aula, regulando el desarrollo de las clases a partir de la estructuración de la acción del maestro, sino por la relevancia que tiene a su vez para el alumno, al ofrecerle los contenidos de forma organizada y adaptada a su forma de comprender el mundo (Blanco, 1994; Borre, 1996; Gather y Maulini, 2010; Mínguez y Beas, 1995; Rico, 2015), hasta el punto de que, pese a los grandes avances en recursos TICs de los últimos años, el libro de texto continúa siendo el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos matemáticos (Blanco y Berver, 2016; Fan, 2013, Nicol y Crespo, 2006), lo que ha derivado en numerosas

investigaciones y estudios, en los que se utiliza el libro de texto para analizar el tratamiento que se le da en la escuela al conocimiento matemático (Haggaty y Pepin, 2002; Jones y Tarr, 2007; Mengual, Gorgorió y Albarracín, 2017; Orrantía, González y Vicente, 2005).

Resultados

A grandes rasgos encontramos una distribución de los bloques de contenidos bastante equitativa en los proyectos de tercero de Educación Infantil (36% Razonamiento lógico, 31% Geometría, 23% Números y 10% Medida), mientras que en los libros de texto de primero de Educación Primaria, la mitad de la dedicación a contenidos matemáticos se centra en el bloque dedicado a los Números (50%), más de un tercio en el bloque de Razonamiento lógico (28%), repartiendo el resto entre los bloques de Geometría (14%), Medida (6%) y Estadística y probabilidad (2%). Respecto al Razonamiento lógico destaca la incorporación de la indagación y el abandono de la memorización de retahílas al pasar de Educación Infantil a educación Primaria. En el caso de los conceptos relativos a la Geometría, con el cambio de etapa pierden peso aquellos dedicados a la ubicación, y lo ganan las figuras con volumen y las simetrías. En el apartado de Números sobresale la dedicación que alcanza en primero de Educación Primaria el algoritmo de la suma y de la resta, mientras que en tercero de Educación Infantil primaba la correspondencia y la comparación. El bloque Medida se mantiene bastante equitativo, primando en ambas etapas el estudio de los contenidos referidos a las magnitudes de tiempo. Por último, aparecen en Educación Primaria los contenidos referidos a Estadística y probabilidad que no se habían trabajado previamente en Educación Infantil.

Conclusiones

En definitiva, podemos afirmar que existe una transición adecuada entre ambas etapas, en la cual, no solo se ofrece continuidad en la variedad de contenidos que se trabajan, sino que, además, se evidencia una evolución de los mismos, acorde al desarrollo cognitivo de los alumnos. Podemos considerar, por tanto, que la etapa de Educación Infantil prepara a los alumnos para los contenidos matemáticos que van a trabajar en primero de Educación Primaria, pero sin llegar a anticiparlos, lo cual podría resultar contraproducente, al correr el riesgo de que los alumnos encontraran tediosas las clases de Educación Primaria al trabajar conocimientos adquiridos con anterioridad. En este sentido, pese a no tratarse de una etapa de educación obligatoria, su escolarización se contempla del todo recomendable.

BIBLIOGRAFÍA

- Basanta, N. (Ed.). (2015). *Matemáticas 1 Primaria: Cuaderno*. Madrid: Anaya.
- Bernabeu, J., Carvajal, A., Martínez, M. J., Arias, C. y Casado, A. M. (Eds.) (2014). Taller de Matemáticas manipulativas. *Matemáticas 1 Primaria*. Madrid: SM.
- Bernabeu, J., Carvajal, A., Ulloa, C., Bellido, A. y Arias, C. (Eds.) (2014). *Matemáticas 1 Primaria*. Madrid: SM.
- Blanco, G y Belver J. S. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista*

- Complutense de Educación*, 27 (1), 199-218. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/45688>
- Blanco, N. (1994). Materiales curriculares: los libros de texto. En J. F. Angulo y N. Blanco (Coords), *Teoría y desarrollo de currículum*. (pp. 263-279). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Borre, E. (1996). Libros de texto en el calidoscopio: Estudio crítico sobre la literatura y la investigación sobre los textos escolares. Barcelona: Pomadares-Corredor.
- Campuzano, M. D. (2011). Proyecto Papelillos. Educación Infantil: 5 años. Sevilla: Algaida.
- Campuzano, M. D. (2012). Proyecto Papapapú. Educación Infantil: 5 años. Sevilla: Algaida.
- Campuzano, M. D. (2014). Proyecto Pompas de jabón. Educación Infantil: 5 años. Sevilla: Algaida.
- Díaz, C., Ferri, M^a. T., Hidalgo, O., Marsá, M. y Pérez, E. (2015). *Matemáticas 1 Primaria*. Madrid: Anaya.
- Fan, L. (2013). Textbook research as scientific research: towards a common ground on issues and methods of research on mathematics textbooks. *ZDM*, 45(5), 765-777. doi: 10.1007/s11858-013-0530-6
- Gather, M. y Maulini, O. (Coords.) (2010). *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela*. Barcelona: Graó.
- Haggaty, L., y Pepin, B. (2002). An investigation of mathematics textbooks and their use in English, French and German classrooms: who gets an opportunity to learn what? *British Educational Research Journal*, 28 (4), 567-590
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2015). *PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos 2015*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/pisa-in-focus/pisa-2015-results-in-focus-esp.pdf?documentId=0901e72b822a3ca6>
- Jiménez, P. A., Aliaga, R., García-Rincón, C., García, J. y Fernández, J.A. (2014). *Matemáticas 1 Primaria. Superpíxpolis*. Zaragoza: Edelvives.
- Jones, D. L., y Tarr, J. E. (2007). An examination of the levels of cognitive demand required by probability tasks in middle grades mathematics textbooks. *Statistics Education Research Journal*, 6(2), 4-27.
- Mengual, E., Gorgorió, N. y Albarracín, LI. (2017). Análisis de las actividades propuestas por un libro de texto: El caso de la medida. *Journal of Research in Mathematics Education*, 6 (2), 136-163. doi: 10.17583/redimat.2017.2415
- Mínguez, J. G. y Beas, M. (1995). *Libro de Texto y Construcción de Materiales Curriculares*. Granada: Proyecto Sur.
- Nicol, C. C., y Crespo, S. M. (2006). Learning to teach with mathematics textbooks: How preservice teachers interpret and use curriculum materials. *Educational studies in mathematics*, 62(3), 331-355. doi: 10.1007/s10649-006-5423-y
- Orrantía, J., González, L.B. y Vicente, S. (2005). Un análisis de los problemas aritméticos en los libros de texto de Educación Primaria. *Infancia y aprendizaje*, 28 (4), 429-451. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/22530>

Rico, L. (2015). Matemáticas escolares y conocimiento didáctico. En P. Flores y L. Rico (Coords), *Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en Educación Primaria* (pp. 21-40). Madrid: Ediciones Pirámide.

Agradecimientos

El presente estudio ha sido posible gracias al Proyecto EDU2013-41595-P financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

PAUTAS PARA LA PREVENCIÓN DEL ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Línea Temática [2]: Formación y evaluación docente

Javier Morentin-Encina. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
España

Palabras claves: mejora de la educación, oportunidades educacionales, habilidad pedagógica, calidad de la educación, enseñanza secundaria

Keywords: education improvement, educational opportunities, teaching skills, educational quality, secondary education

Introducción

El ingreso de primaria a secundaria es, para muchos, “el comienzo del fin” (Fernández, Mena y Riviere, 2010). Es en esta etapa en la que se produce el problema del desenganche educativo (Rumberger, 2001). La Comunidad Europea y el Gobierno de España han impulsado medidas como acción preventiva como la Estrategia2020 y el Plan para la Reducción del Abandono Educativo Temprano.

A nivel concreto, estas políticas no inciden directamente en la forma de trabajar del profesorado. Nuestro objetivo es establecer pautas para la prevención del abandono en la formación del profesorado, pautas establecidas por sus propios protagonistas.

Método

El método de trabajo está basado en la investigación cualitativa mediante historias de vida y entrevistas en profundidad.

Se han elaborado 13 historias de vida con jóvenes menores de 35 años que en algún momento de su secundaria tomaron la decisión de abandonar los estudios y 4 entrevistas sobre el abandono educativo temprano a diferentes profesionales de la educación (Inspector, Directora de Departamento y Profesorado).

Resultados

Los resultados en torno a las experiencias escolares nos muestran diferentes líneas de reflexión que facilitan comprender el proceso de desenganche y, a partir de ahí, derivar propuestas educativas.

- . Tensión entre la rebeldía (caracterizando así el momento vital de los jóvenes por ser la adolescencia una etapa convulsa, de crisis) y la subordinación (efecto esperado por el sistema educativo que, orientado al resultado, espera únicamente la acomodación por parte del estudiante).

“Yo me acuerdo ya de cuando hacía las cosas por desobedecer, o porque me llamaba la atención otra cosa o porque no quería hacer lo que me decían...,”

simplemente..., no había un camino para mí y bueno, no te saben motivar de la forma correcta.” I4

“yo si tengo quince años y a mí mes están diciendo “ni llegas aquí, ni llegas aquí” que tienes que ir por aquí y por allí, no me sentaría nada bien” I5

. Escasa vinculación socio-afectiva entre el profesorado y el alumnado

“A mí me metieron muy pequeñito en el instituto y nada en colegio todos los profesores te hablaban distinto. Yo me acuerdo que en el cole todos los profesores te trataban más personal, pero tu llegas al instituto te sueltan lo que hay y fuera.” I1

“Entonces ellos (profesorado), pues si no vas pues mejor. Una persona menos que tienen que hacerse cargo” I3

“De repente te metes allí en un sitio donde haces lo que quieres, no hay ningún tipo de control, no hay nadie que te esté siguiendo” I2

“En un momento determinado esa escuela amable se convierte en una escuela antipática, pesada, aburrida.” I6

. Fracaso de las medidas previas como la repetición, medida que se ha mostrado escasamente equitativa, eficiente y eficaz (Tarabini y Bonal, 2016). La repetición de curso se vive como algo que te lleva a un futuro inevitable de cambiar. Una etiqueta de la cual ya no puedes liberarte. A modo de profecía autocumplida quien repite, no termina sus estudios. Repetir curso fomenta el desenganche progresivo educativo.

“...en el instituto yo estaba muy perdido, [...]. Vas repitiendo, vas repitiendo, y al final... a trabajar.” I3

“yo cuando entré en el instituto pasé de ser un chico aplicado con muy buenas notas, muy buenas notas, a repetir con todas, me quedaron todas. Entonces al año siguiente que repetí me volvieron a quedar prácticamente todas” I2

. Las paradojas de una educación “integral” basada en valoraciones. No todo “vale” lo mismo.

“Pues igual me interesan otras cosas pero que no se valoraban. Al final, a mí me interesaba el arte, pero ¿qué? Sí, venga, arte, plástica..., pero eso daba igual, era como la mierdecilla..., era como “sí, claro, eso lo aprueba todo el mundo”. Igual pasa con gimnasia, igual. Igual no todo el mundo vale para especializarse en algo así, pero daba igual. Tenías que aprobar matemáticas, historia, lenguaje..., y si no haces caso a eso... “a tu hija no la vemos con futuro” I4

“Siempre teníamos el típico que estaba todo el día con los rotuladores, esos siempre, no iban a llegar a ningún lado. Y resulta que ahora todos son diseñadores..., gente creativa. O sea, realmente qué se necesita..., gente creativa. Para hacer anuncios. En la escuela es el sota, caballo, rey. El libro te lo lees, te lo estudias, te examinamos” I2

Frente a la supuesta educación “integral”, algunas asignaturas son apreciadas por el propio sistema educativo como “marías”.

Generalmente son aquellas que más creatividad requieren, por lo que se valora menos al alumnado creativo y la innovación en general.

“...nuestro sistema ha sido siempre muy vinculado a unas asignaturas importantes, otras asignaturas menos importantes, que se llamaban “las marías”, otras que no valían para nada” I6

Los jóvenes no reconocidos en el sistema educativo formal sienten que se les valora fuera de la escuela a través del trabajo (que en ocasiones actúa como llamada).

“Tuve que empezar a trabajar para pagármelo. [...] como tampoco le veía mucha salida laboral, pues no lo acabé y como me estaban ascendiendo en mi trabajo, pues continúe con mi trabajo...”. I1

“Aparte que estaba perdiendo el tiempo, me salió lo del trabajo, me hacía falta dinero, pues dije “pues venga”. Para estar tocándome las narices, me pongo a trabajar.” I3

- . El sistema informal actúa de refugio como aprendizaje significativo y motivacional, logrando ser mucho más versátil y efectivo que el formal.

“El primer contacto con la aguja la verdad es que fue muy positivo, de las técnicas que mas me han gustado; y desde ese día pues lo di todo a eso” I1

“...yo tenía quien considero mi profesor de los perros, desde que empecé a trabajar y a entrenar con él. [...] Y empecé a trabajar con él.”

Conclusiones

El sistema educativo formal conduce al alumnado a un embudo de trabajo por cuenta ajena en el cual no caben todos. Mientras se publicitan políticas de emprendimiento e innovación, el sistema educativo continúa con su rigidez, fomentando que haya asignaturas de primera y de segunda, siendo éstas últimas las que en mayor medida tienen que ver con la creatividad y el desarrollo personal y madurativo del alumnado.

Deben establecerse políticas educativas innovadoras orientadas a la mejora de la calidad. Los nuevos tiempos exigen una mejora metodológica consistente en la individualización del alumnado, la flexibilidad de aprendizaje, el modelaje, las experiencias en resolución de conflictos y los nuevos métodos de aprendizaje no formales.

BIBLIOGRAFÍA

- Comisión Europea (2010). *Comunicación de la Comisión. Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas, 03/03/2010. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52010DC2020>
- Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.

- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2015). *Plan para reducción del abandono educativo temprano*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- Rumberger, W. (2001). "Why Students Drop Out of School and What Can Be Done" presentado en la *Conference on Dropouts in America: How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention? Civil rights project*, Cambridge,MA: Harvard Education Press.
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2016). Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás. *Save the Children*, Documento de trabajo.

FORMACIÓN SOBRE APLICACIÓN DE LA NORMA UNE 71362: CALIDAD DE LOS MATERIALES EDUCATIVOS DIGITALES.

Línea Temática [2]: Formación y evaluación docente

María-Blanca Navas-Pérez, Universidad Isabel I, España

Lourdes González-Perea, Universidad Isabel I, España

Palabras claves: estándar, materiales educativos digitales, calidad, accesibilidad, MOOC

Keywords: standard, digital educational material, quality, accessibility, MOOC

Introducción

Una de las razones de la introducción de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como señalaba Bates (1993) en los inicios de esta tendencia, es la accesibilidad que proporcionan. Las TIC permiten adaptar los contenidos a las diversas características de los alumnos, pretendiendo cubrir así sus necesidades en mayor medida que la enseñanza tradicional.

Sin embargo, a pesar de contemplar esta característica, muchos de los materiales educativos disponibles en formato digital no reúnen la calidad suficiente para poder ser utilizados por todas las personas. Por ejemplo, en muchos casos, carecen de características de accesibilidad, aspecto que dificulta el manejo a personas con discapacidad. Según Soto (2016), apenas un 3% de las páginas web pertenecientes a organismos públicos acatan las normas vigentes para el 15% de la población mundial que presenta alguna discapacidad.

Actualmente no existe un consenso en cuanto a qué criterios deben evaluarse para medir la calidad de los materiales educativos digitales, aunque autores como Ruiz-Velasco (2003), Ruiz, Muñoz y Álvarez (2007) y Fernández-Pampillón (2012) han establecido diferentes aspectos a evaluar basados en la medida en que dichos materiales satisfacen requerimientos relacionados con la accesibilidad, usabilidad y diversas funcionalidades técnicas, entre otros.

Aunque existe un gran número de estándares que pueden potenciar la calidad de los contenidos digitales, prevalece su desconocimiento entre los responsables de su aplicación, como indica Durán en el prólogo del Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad (García de Sola, 2006). Su consulta no suele ser atractiva y esto conlleva una falta real de aplicación.

Por ello se plantea la necesidad de dar respuesta a esa falta de conocimiento de los estándares, divulgando el contenido de la novedosa Norma UNE 71362 (publicada en 2017) mediante una acción formativa que ayude a potenciar el interés por aprender los requisitos que esta recoge.

La norma UNE 71362 no solo establece estándares para definir y alcanzar esa calidad en los materiales educativos digitales, sino que además ofrece una herramienta para medir la excelencia de un material.

Se ha de destacar que, a fecha de la presente comunicación, aún no se ha creado ningún tipo de formación online centrada en la citada norma, por lo que convierte este proyecto en novedoso y necesario.

Método

El objetivo de este trabajo experimental se ha centrado en desarrollar un MOOC (curso online masivo en abierto) que difunda el contenido y aplicación de la norma UNE 71362: Calidad de los Materiales Educativos Digitales. Así mismo el curso creado se convierte en un ejemplo de buena práctica mediante la adaptación de su diseño y contenidos a los estándares propuestos por la norma citada. Para alcanzarlo se han seguido los siguientes procedimientos:

- Estudio de la norma: lectura en profundidad del estándar, prácticas con la herramienta asociada y contacto con equipo de creadores de la UNE para enfocar adecuadamente el curso.
- Redacción de contenidos: elaboración de guía docente, contenidos didácticos y actividades formativas.
- Grabación y edición de vídeos y otros materiales gráficos: elaboración de contenido audiovisual complementario a los contenidos escritos.
- Maquetación de contenidos: diseño de los contenidos con la herramienta EXEARNING para su posterior exportación en paquete SCORM.
- Validación: realización de test con potenciales usuarios del curso.

Resultados

El resultado de este trabajo experimental se ha materializado en un MOOC centrado en aportar a los docentes el conocimiento necesario para que puedan diseñar materiales educativos digitales de calidad.

Los contenidos del curso se han estructurado de acuerdo con las categorías en las que se distribuyen los criterios de calidad en la norma UNE 71362. De esta forma los contenidos del MOOC son los siguientes:

- Contexto de la norma UNE 71362.
- Requisitos de calidad pedagógicos, tecnológicos y de accesibilidad.
- Uso de la herramienta complementaria a la norma.

Estos contenidos se han repartido a lo largo de 5 unidades, estableciendo una unidad adicional a modo de conclusión y síntesis del curso.

Dentro de cada unidad, se ha establecido una estructura común a todas ellas:

- Objetivos de la unidad.
- Actividad de reflexión: prepara al alumno para asimilar los contenidos.
- Contenidos de la unidad.

- Vídeo con las ideas principales: tiene una doble función como es la síntesis de la materia impartida, así como el acceso a la misma mediante una vía diferente.
- Caso práctico: puesta en práctica de los contenidos.
- Foro: para compartir los resultados de los casos prácticos individuales y contribuir al enriquecimiento general del grupo.
- Cuestionario de autoevaluación: permite al alumno tomar conciencia de su propio aprendizaje.
- Foro de consulta de dudas.

Para dar respuesta a los múltiples estilos de aprendizaje de los posibles usuarios, se han diseñado diversos tipos de contenidos textuales y audiovisuales. Se ha buscado en todo momento el cumplimiento de los criterios de accesibilidad mencionados en la norma como ejemplo de buena práctica. Por ejemplo, los vídeos cuentan con subtítulos para personas sordas y, además, se describe el contenido gráfico relevante para las personas ciegas.

Por último, se ha de destacar que el diseño y los contenidos del MOOC se han adaptado a los propios estándares de la norma, obteniendo un resultado de conformidad en el test realizado mediante la herramienta citada. También se ha recibido una valoración favorable mediante la validación desarrollada con usuarios de diferentes perfiles: docentes, tecnólogos, consultores de accesibilidad, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- AENOR (2017) Norma UNE 71362. Calidad de los Materiales Educativos Digitales.
- Bates, T. (1993). 13 Theory and practice in the use of technology in distance education. *Theoretical principles of distance education*, 213.
- Fernández-Pampillón, A., Domínguez, E., & de Armas, I. (2012). Diez criterios para mejorar la calidad de los materiales didácticos digitales. *Actas de las VII Jornadas Campus Virtual UCM: valorar, validar y difundir Campus Virtual*, 25-34. Recuperado de http://eprints.ucm.es/20297/1/25-34_Fern%C3%A1ndez-Pampill%C3%B3n.pdf
- García de Sola, M. (2006). Libro Blanco del diseño para todos en la Universidad. Madrid: Fundación ONCE, IMSERSO. ISBN: 84-689-6790-4. Recuperado de: <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/16904/8-1/libro-blanco-del-diseno-para-todos-en-la-universidad.aspx>.
- Ruiz G, R. E., Muñoz A, J., & Álvarez R, F. J. (2007). Evaluación de Objetos de Aprendizaje a través del Aseguramiento de Competencias Educativas. *Virtual Educa Brasil*. Recuperado de: <http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:19233/n03ruizgonz07.pdf>

- Ruiz–Velasco Sánchez, E. (2003), Elementos para orientar el uso y la producción de contenidos digitales con certidumbre y calidad, Memorias Simposio Virtual de Computación en la Educación Somece, México, ILCE-SEP-Somece.
- Soto, A. P. G., & Miró, J. D. F. (2016). Usabilidad y accesibilidad para un e-learning inclusivo. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(1).

LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO Y SUS EFECTOS EN EL PROFESORADO VALENCIANO

Línea Temática [2]: Formación y evaluación docente

Cristina Pulido Montes, Universidad de Valencia, España

Alexandra Carrasco González, Universidad de Valencia, España

Palabras claves: privatización, pruebas de evaluación, performatividad, profesorado

Keywords: privatization, performance evaluation, performativity, teachers

Las pruebas de evaluación de rendimiento son parte de la política de rendición de cuentas (RDC) propia de la filosofía de la Nueva Gestión Pública (NGP). Reino Unido y Estados Unidos, fueron pioneros en adoptar el modelo de evaluación del rendimiento del alumnado y el pago por resultados al profesorado. El concepto de RDC unido a la mejora de la calidad educativa, el concepto de libertad de elección de centro y el derecho de los padres a saber que es lo que están aprendiendo sus hijos han sido justificaciones para implementar modelos de control en el sistema educativo público. Ahora bien, es mediante la introducción de las pruebas PISA a finales de los años 90, que los países se han ido adhiriendo a la evaluación del rendimiento del alumnado para diagnosticar la salud de sus sistemas educativos. Este tipo de pruebas de evaluación, son un dispositivo propio de la privatización endógena de la educación que termina desarrollando una serie de efectos y estados psicológicos propios de un trabajador performativo, el cual padece los males de la comparación, es decir, el cuestionamiento constante sobre su práctica, que no permite desarrollar la actividad docente desde el aprendizaje autónomo sobre su propia práctica y criterio. En la Comunidad Valenciana se han desarrollado una serie de dispositivos propios de las sociedades auditoras y de control, como son: la Red de Calidad de Centros (RCC), los Planes de Actuación para la Mejora (PAM) y las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico (PED). Ambos tres se interrelacionan, pero nos centraremos en las PED. Realizamos 18 entrevistas a profesores de 3 IES de la ciudad de Valencia. Los resultados obtenidos y analizados bajo la metodología de la Grounded Theory, mostraron efectos performativos que modifican su práctica e identidad docente.

Introducción

Son diversas las investigaciones que han girado en torno a las perversidades de las pruebas de evaluación de rendimiento. Las pruebas PISA de la OCDE son las principales señaladas como parte del ideario neoliberal que redibujan las políticas educativas de los sistemas educativos bajo el paraguas de la RDC para la mejora de la eficacia y la eficiencia (Fernández-González, 2015). Como ya hemos introducido, las pruebas de evaluación estandarizadas son mecanismos de privatización endógena (Ball, 2003), que ponen a trabajar como empresas a las escuelas y que afectan a las identidades y prácticas de los agentes mediante la cultura performativa, definida por Ball (2003, p.89), como la “*que utiliza*

evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambio". Según Perold, Oswald y Swart (2012, p. 117) *"los procesos de rendición de cuentas arrojan dudas sobre la competencia y el valor de los docentes"*, y son los gobiernos y administraciones con este tipo de dispositivos los deciden que conocimiento es el valioso y cómo se tiene que medir (White y Smerdon, 2008). Es así, como los sujetos terminan generando una verdad hegemónica sobre que es lo "bueno" y lo "malo" en su profesión en base a unos mecanismos instalados desde fuera y que modifican sus subjetividades e identidades (Woods y Jeffrey, 2002), que llevan al profesorado a sumergirse en procesos de *"teaching to the test"* (Murray, 2012); que constriñen y afectan a su cognición reflexiva (Meng, 2009); que derivan en estados psicológicos de un "yo segmentado" (Miller, 1983); y que producen desprofesionalización docente (Saura y Fernández-González, 2015). A todo esto, si los resultados se asocian el mecanismo de privatización endógena denominado pago por mérito docente (Luengo y Saura, 2013), se convierte en un dispositivo que modifica más, si aún cabe, la identidad y práctica docentes.

Metodología

Hemos entrevistado a 18 profesores de 3 IES de las áreas de lengua castellana (c), valenciana (v), inglesa (i) y matemáticas (m) que son las evaluadas en las PED. Atendiendo a los siguientes criterios: a) centros en los que se han aplicado las PED; b) uno de clase baja (CB), dos de clase media (CM) y uno de clase alta (CA), basándonos en el nivel socioeconómico de las familias de los alumnos c) el profesorado que ha aplicado las Pruebas de Evaluación Docente.

Partimos del paradigma interpretativo de los significados que los agentes educativos comparten mediante su comunicación para interpretar su percepción de la realidad educativa. La investigación está basada en la teoría fundamentada Grounded Theory de Strauss y Corbin (1998) utilizando el programa informático Atlas.ti. Por lo que, a partir de las interpretaciones de los docentes formamos las categorías de análisis: a) Cambios en la práctica docente y b) Cambios en la identidad del profesorado.

Resultados

Las PED se ponen en marcha tras el Decreto 121/2013 de la Generalitat Valenciana presentadas como mecanismos objetivos que miden el rendimiento del alumnado de 2º de la ESO. Los PAM, son los que ponen a trabajar al profesorado bajo el mandato de la administración y el equipo directivo en versión a los resultados. A partir de estos dispositivos definidos, vamos a describir los resultados que hemos obtenido con las categorías previamente establecidas.

- ***Cambios en la práctica docente:***

Los malos resultados en las PED llevan al profesorado a modificar su práctica y doblegarse, ante lo que demanda la administración, por lo que en el discurso siguiente identificamos elementos propios de un "yo segmentado" (Miller, 1983):

ProfamCB: "los resultados en matemáticas, según lo que miden estas pruebas jamás van a ser buenos. Miden cosas demasiado abstractas (...). Desde dirección se nos avisa antes siempre de que intentemos familiarizar a los alumnos con las pruebas y el año pasado el PAM se focalizó en nuestra área. El profesor de

matemáticas y yo hemos hecho un PAM a parte del de la administración, para mejorar estos resultados.”

Varios de los entrevistados nos hablaron de construcción de pruebas para entrenar al alumnado antes de la aplicación de las pruebas, es decir, se da frecuentemente el efecto “*teaching to the test*” (Murray *et al.*, 2012), como vemos en el discurso siguiente:

...desde dirección me dieron un toque porque los resultados en valenciano no fueron buenos. Una compañera me dijo que ella hacía pruebas de examen parecidas a las PED todas las semanas. A mi me parece exagerado, pero si que he pensado en hacerles un par de ellas unas semanas antes de que se pasen (ProfevCA).

- **Cambios en la identidad docente:**

Las PED arrojan dudas sobre el valor y competencias docentes. Consecuencias propias de estos mecanismos (Perold, Oswald y Swart, 2012, p. 117), tal y como vemos en el siguiente discurso de la entrevistada:

Mira, nosotras estamos trabajando todo lo que podemos para que los alumnos lean y mejoren, pero eso no solo depende de nosotras ¿sabes?, pero si que se nos responsabiliza de todo y a veces te cargas con todo, pero tenemos otros problemas más importantes en nuestra escuela y parecen no ser tan importantes (ProfacCB)

A la vez, identificamos como los efectos performativos de las PED hacen de los actores sujetos irreflexivos y alienados en su trabajo (Meng, 2009).

...sé que en algunos centros públicos se negaron el primer año a pasar las pruebas, pero eso al final les ha dejado fuera de poder optar a la RCC porque igualmente las tuvieron que pasar. Yo entiendo que tenemos mucha presión a veces, con todo el trabajo y, además, pasar estas pruebas. Pero la educación hoy en día es así. No tenemos tanto tiempo para trabajar otras cosas que a veces si me gustaría (ProfemCA)

Conclusiones

Las PED modifican la cultura, identidad y práctica docente de los centros en los que son implementadas, generando sujetos con principios propios de la cultura de la performatividad. La obsesión por los resultados, llevan a procesos de “*teaching to the test*” (Murray *et al.*, 2012) de manera generalizada. Al parecer, estas reformas educativas globales, producen de una manera general, respuestas y efectos parecidos. Así como hemos podido percibir, sujetos más alineados y menos reflexivos (Meng, 2009). Sin embargo, la investigación aquí realizada, pretende ser continuada, ya que no hemos atendido a las resistencias por parte de los agentes, sino solo a sus efectos.

BIBLIOGRAFÍA

- Ball, S (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y Pedagogía*, 37, p. 87-104
- Luengo, J. y Saura, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, p. 139-153.
- Meng, J. C. S. (2009). Saving the teacher's soul: Exorcising the terrors of performativity. *London Review of Education*, 7(2), 159.
doi:10.1080/14748460902990344
- Miller, J. L. (1983). The Resistance of Women Academics: An Autobiographical Account. *Journal of Educational Equity and Leadership*, 3, 107-109.
- Murray, J. C., Riazi, A. M., y Cross, J. L. (2012). Test Candidates' Attitudes and Their Relationship to Demographic and Experiential Variables: The Case of Overseas Trained Teachers in NSW, Australia. *Language Testing*, 29(4), 577-595.
- Perold, M., Oswald, M. y Swart, E. (2012): Care, performance and performativity: Portraits of teachers' lived experiences. *Education as Change*, 16 (1), 113-127.
- Saura, G. y Fernández-González, N. (2017). Profesionalización docente deseada, neoliberalización lograda: discursos, tecnologías, políticas neoliberales y subjetivación. En H. Monarca y B. Thoilliez (Eds.), *La profesionalización docente: debates y propuestas* (pp. 65-77). Madrid, España: Síntesis.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques. and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- White, J. y Smerdon, L. (2008). Performing education. *Journal of Artistic and Creative Education*, 2 (1), 88–112.
- Woods, P., y Jeffrey, B. (2002). The Reconstruciton of Primary Teachers' Identities. *British Journal of Sociology of Education* , 23 (1), 89-106.

UNA EXPERIENCIA FORMATIVA BASADA EN LA REFLEXIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA VIVIDA EN EL CENTRO EDUCATIVO

Línea temática [2]: Formación y evaluación docente

Carlos Rosales López, Universidad de Santiago de Compostela, España

Introducción y Objetivos

Cuanto mayor sea el conocimiento que maestros y pedagogos en formación tengan sobre las características de los centros escolares, mejor podrán ejercer su trabajo en ellos en un futuro próximo. Y sin relegar la importancia del conocimiento teórico, se puede considerar que en el desarrollo de un saber hacer, resulta imprescindible potenciar su capacidad de reflexión sobre las características personalmente observadas y vividas en la realidad. (Hargreaves, A. 2003; Ghater, M., 2004; Perrenoud, Ph. 2012)

Esta capacidad de reflexión puede estimularse ya en el futuro profesor a través de su periodo de formación inicial. El proceso de integración de los planes de estudio universitarios en el Espacio Europeo de Educación superior (EEES), con el incremento de su proyección profesionalizadora, hace posible, a través del establecimiento de clases interactivas y del incremento de los periodos de prácticas, practicum, una mayor ejercitación de su capacidad reflexiva. (Perrenoud, Ph. 2004a; Rosales, C., 2012)

En este sentido, se ha solicitado a estudiantes de los grados de Educación Primaria y Pedagogía durante el curso 2015-2016, la realización de relatos autobiográficos sobre su etapa de escolaridad primaria. Y a partir de la información recuperada de su memoria y con la obtenida complementariamente a través de actividades de observación y entrevistas, se les ha solicitado que expliquen cómo evolucionó el centro desde que ellos estudiaron en él, hasta la actualidad y cómo creen que deberá progresar en el futuro. (Rosales, C. 2009; Rosales, C. 2012b)

Para la realización de los relatos autobiográficos se les ha proporcionado un esquema orientador y para la interpretación y reflexión sobre las características descritas se ha tomado en consideración el contexto histórico e institucional en que los autores estuvieron escolarizados: finales del siglo XX y comienzos del XXI, una época de plena aplicación de leyes educativas fundamentales como la LOGSE (1990) y la LOE (2006).

Se identifican finalmente propuestas de futuro que siguen las líneas de renovación presentes en las leyes fundamentales de la época: facilitar la inclusión de alumnos con dificultades motoras, mejorar sus bibliotecas, promover una enseñanza motivadora y participativa, introducir nuevos recursos en combinación con el libro de texto, promover climas relacionales de carácter acogedor... El incremento de relaciones de colaboración de los centros con los padres y con otras instituciones, así como la intensificación de las actividades

complementarias y extraescolares, constituyen otra de las grandes líneas de renovación de la enseñanza contempladas.

Se concluye que la elaboración de relatos autobiográficos y la reflexión sobre el contenido de los mismos constituye un importante estímulo de aprendizaje en educadores en formación.

Método

En la recogida de información se ha utilizado el relato autobiográfico, en el que los futuros educadores se han esforzado por dar cuenta de las características de los centros escolares en los que realizaron sus estudios de educación primaria y secundaria. Se han utilizado asimismo entrevistas semiestructuradas con profesores y compañeros de su época de estudios y la observación proyectada sobre las características actuales de los centros. Los datos recogidos a través de estas fuentes han constituido la base de procesos de análisis y reflexión desarrollados en el contexto de las clases interactivas.

Tanto en la realización de relatos como en el desarrollo de entrevistas y observaciones se ha seguido de manera flexible, un protocolo cuyos apartados fundamentales se han centrado en:

1. Características del entorno social, cultural, económico y natural del centro
2. Características del colegio en cuanto a ubicación, tipología, accesibilidad...
3. Características de sus aulas
4. Características de su biblioteca y de otras instalaciones específicas.
5. Disponibilidad y uso de recursos didácticos
6. Características del profesorado y las clases
7. Características de los alumnos
8. Convivencia y conflictos en los centros escolares
9. Actividades complementarias y extraescolares
10. Relaciones del centro con los padres de alumnos, sus asociaciones y con otras instituciones
11. Vivencias especialmente gratificantes o amargas
12. Evolución del centro. Características actuales. Propuestas de innovación

Resultados

El análisis a fondo de veinte relatos entre el conjunto de los realizados ha aportado datos sobre los centros como los siguientes:

1 y 2. Los colegios se encuentran en entornos rural y urbano con una demografía en general creciente, una predominante homogeneidad sociocultural y un nivel socioeconómico medio. Las ratios profesor/ alumno oscilaban en torno a 1/20-25. La accesibilidad al centro se considera buena pero no así la movilidad interna, que se considera debe mejorar, sobre todo en el proceso de inclusión educativa.

3, 4 y 5. Las aulas se describen en estrecha relación con la metodología utilizada y en este sentido se hace referencia a aulas infantiles más coloristas, decoradas

y versátiles que las de educación primaria, en las que predominaba la organización para el trabajo colectivo e individual. Se hace referencia a la necesidad de evolución hacia aulas organizadas para el trabajo en equipo o en grupo comunicativo.

Las bibliotecas eran fácilmente accesibles. Normalmente contaban con un espacio único y medios impresos. Comenzaban a realizarse actividades de animación a la lectura. Se propone su evolución en el sentido de convertirse en mediatecas, incrementar sus espacios y actividades de animación lectora, así como abrirse a la comunidad.

Existe coincidencia en considerar que se contaba con escasos recursos. Se utilizaba fundamentalmente el libro de texto y se pone de relieve la necesidad de mejora del uso del mismo, así como de incrementar recursos de carácter audiovisual e informático.

6. Predominaba el número de profesoras, sobre todo en educación infantil. Se las recuerda como profesionales altamente motivadas y preparadas profesionalmente. Entre los rasgos personales destacan la comunicación y accesibilidad, el establecimiento de relaciones de afecto. También la capacitación profesional era objeto de admiración.

Las clases eran de carácter convencional las más de las veces, recordándose como especialmente agradables las que implicaban alguna novedad como la organización en equipos o la utilización de un recurso novedoso. Se incide fuertemente en la necesidad de un cambio en la metodología en el sentido de mayor motivación y participación.

7, 8 y 11. Los alumnos presentaban unas características de predominante homogeneidad en cuanto a cultura y nivel socioeconómico. Los más recordados son aquellos con los que mantuvieron relaciones de amistad y afecto. En prácticamente todos los centros había alumnos con necesidad de apoyo educativo, que en aquella época a veces se les prestaba en aulas especiales.

En cuanto a la convivencia y aun cuando en términos generales se califica de buenas, existen indicadores de alumnos aislados en la mitad de los centros o de alumnos acosados en la mitad de ellos también. La resolución de conflictos era responsabilidad básicamente del profesor o director sin referencia a estrategias o recursos de prevención o mediación. Se propone la mejora de los climas de convivencia y de inclusión de todos los alumnos.

Las vivencias más gratificantes se asocian con las fiestas de participación grupal, especialmente las de fin de curso y etapa y con el reencuentro con profesores y compañeros. También con la realización de salidas o excursiones. Las más dolorosas se asocian a las separaciones, despedidas, accidentes de compañeros y profesores...

9 y 10. Se da cuenta de una considerable diversidad de actividades complementarias, fundamentalmente salidas cortas de carácter ambiental o cultural. Se ponen de relieve importantes vivencias y aprendizajes de carácter social. Se propone una mayor vinculación con aprendizajes curriculares.

Las relaciones de los centros y profesores con los padres de alumnos se califican como buenas, pero se realizaban sobre todo en casos de conflictos o cuando el alumno no progresaba de forma adecuada, lo que lleva a proponer se realicen con más regularidad y que adquieran un sentido preventivo.

12. En cada uno de los apartados anteriores se pueden identificar procesos de cambio y propuestas de mejora o innovación. Así, en el incremento de la movilidad interna de los centros, en la mejora de la organización funcional de las aulas, la utilización de nuevos recursos, la apertura de las bibliotecas, el incremento del carácter práctico de las clases, la mejora de la convivencia e integración de alumnos con necesidad de apoyo, la proyección curricular de las actividades complementarias, el incremento de la colaboración con los padres de alumnos.

Conclusiones

La reflexión de los futuros profesores sobre las experiencias vividas en los centros escolares en su infancia se ha manifestado como un importante instrumento para incrementar su conocimiento sobre los colegios, los profesores, los alumnos, los recursos...

Hemos podido constatar que los relatos autobiográficos, las entrevistas semiestructuradas y la observación constituyen valiosas técnicas para la recogida de datos, punto de partida de los procesos de reflexión individual y grupal.

El contexto de las clases interactivas se manifiesta como apropiado para el desarrollo de proyectos de intervención práctica y para estimular la capacidad de reflexión en los futuros profesores.

BIBLIOGRAFÍA

- Ghater, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó
- Hargreaves, A. (2003). *Replantear el cambio educativo*. Madrid: Amorrortu
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE 238 de 4 de octubre.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación. BOE 106 de 4 de mayo.
- Perrenoud, Ph. (2004a). *Desarrollo de la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, Ph. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó
- Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona: Graó.
- Rosales, C. (2009). Mi centro escolar desde el recuerdo. Una práctica en la formación inicial del profesor. *Enseñanza & Teaching*, 27, 115-131
- Rosales, C. (2012). *El pensamiento de profesores y alumnos*. Santiago: Andavira.
- Rosales, C. (2012b). Características de maestros y profesores de educación primaria y secundaria a través de relatos realizados por sus exalumnos. *Educar* 48/1, 149-171

APORTES DESDE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA CRÍTICA AL MÁSTER DE FORMACIÓN DE PROFESORADO DE SECUNDARIA

Línea Temática [2]: Formación y evaluación docente

Natalia Ruiz-López, Universidad Autónoma de Madrid, España

Rocío Garrido Martos, Universidad Autónoma de Madrid, España

Palabras claves: Formación de profesorado de matemáticas, Secundaria, Educación matemática crítica, Etnomatemática, Enfoque sociopolítico

Keywords: Mathematics teacher training, Secondary, Critical mathematics education, Ethnomathematics, Sociopolitical approach

Introducción

La política educativa se centra en los estudios internacionales para intentar conseguir planes de formación acordes con las buenas prácticas educativas, pero no se profundiza en la reflexión de la importancia del docente y de su materia. Necesitamos más estudios que aborden los elementos críticos del currículum y que asuman que, para tener una sociedad más justa, es vital la alfabetización matemática de cada uno de sus miembros.

Entre la comunidad de formadores de profesorado de matemáticas se están haciendo esfuerzos para analizar y evaluar autocríticamente el Máster de Formación de Profesores de Secundaria y Bachillerato (MESOB) y plantear alternativas de mejora. Según Valero, Andrade-Molina y Montecino (2015, p.298) “un profesor de matemáticas, al ser parte de una institución social tan importante como lo es la escuela o la educación en general, necesita poseer un entendimiento de cómo su campo profesional se inserta en un marco social y político más amplio”.

Con esta comunicación pretendemos contribuir al debate, desde esta perspectiva sociopolítica de la educación matemática.

Método

Se muestra una parte del análisis documental de Guías Docentes de los MESOB de la especialidad de Matemáticas de las Universidades de la Comunidad de Madrid. En particular el análisis que responde a los descriptores sobre la inclusión en dichas guías de aspectos relacionados con la Educación Matemática más allá de la Didáctica. La totalidad de este análisis está enmarcada en el proyecto¹ “La iniciación en el desarrollo profesional docente en la educación obligatoria: de las políticas supranacionales a las trayectorias profesionales”, en el objetivo “Estudiar los procesos de organización y diseño de los itinerarios de iniciación en el DPD que llevan a cabo las Universidades

¹ PROYECTO EDU-2015-65743-P

españolas” y, en particular, en el sub-objetivo “Definir las principales características y componentes de los planes de estudio del Grado en Educación Primaria y del Máster en Educación Secundaria de Universidades españolas”.

Se han analizado las guías docentes del curso 2016/2017 de cuatro universidades públicas y siete privadas de la Comunidad Autónoma de Madrid buscando competencias y/o contenidos que tengan que ver con las teorías de la educación matemática crítica (EMC), etnomatemática, justicia social, etc.

Los descriptores que se han tenido en cuenta son cinco:

- Ser docente: para obtener un Sí en este descriptor buscamos competencias y/o contenidos que tengan que ver con identidad docente, reflexión de la práctica docente, autoevaluación, relación docente-estudiante.
- Educación Matemática: para obtener un Sí en este descriptor buscamos competencias y/o contenidos que tengan que ver con el término de educación matemática como sistema complejo, historia de la didáctica, o menciones a la matemática emocional.
- Contextualización en la vida cotidiana: para obtener un Sí en este descriptor buscamos competencias y/o contenidos que tengan que ver con relacionar las matemáticas con aspectos de la vida diaria y de otras disciplinas (arte, ciencia, cocina...).
- Alfabetización matemática: para obtener un Sí en este descriptor buscamos competencias y/o contenidos que tengan que ver con alfabetización, competencia matemática, organismos supranacionales que incluyan evaluaciones de competencia.
- Educación Matemática Crítica: para obtener un Sí en este descriptor buscamos competencias y/o contenidos que tengan que ver con las teorías de la EMC, etnomatemática, justicia social, etc.

Señalar, que cuando se encontraba una discrepancia entre las competencias señaladas en la guía docente y los contenidos, abordados conjuntamente con la bibliografía, se ha tenido en cuenta lo segundo por entender que si no aparecía un contenido específico la competencia no podía ser tratada.

Resultados

El primer acercamiento a las guías docentes nos descubrió que algún título de asignatura prometía grandes expectativas sobre no abordar la didáctica de una manera tradicionalista, aunque después del análisis del contenido no lo cumplía. Si bien es cierto que la mayor parte de los planes siguen la terna de “complementos”, “enseñanza y aprendizaje” e “innovación e investigación”.

Tabla 1. *Descriptorios valorados en las Guías Docentes de las asignaturas del Máster. Centros públicos.*

| | Ser docente | Educación Matemática | Contextualización en la vida cotidiana | Alfabetización matemática | Educación Matemática Crítica |
|-----------------------------------|-------------|----------------------|--|---------------------------|------------------------------|
| Universidad de Alcalá de Henares | SÍ | SÍ | SÍ | NO | NO |
| Universidad Autónoma de Madrid | NO | NO | SÍ | NO | NO |
| Universidad Complutense de Madrid | NO | NO | NO | NO | NO |
| Universidad Rey Juan Carlos | NO | SI | SI | NO | NO |

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a las universidades públicas, la Universidad de Alcalá contempla elementos reflexivos en cuatro de sus seis asignaturas que componen en el máster, abordando necesidades y también elementos históricos. En las tres asignaturas del módulo específico de la Universidad Autónoma de Madrid, en su mayoría, solo se abordan elementos de ampliación curriculares y de didáctica general, se habla de las funciones del profesor, pero no de implicaciones sobre el ser docente, también sobre la importancia de las matemáticas o su historia, pero no de “educación matemática”. En la Universidad Complutense de Madrid pasa algo similar, ni siquiera en una asignatura llamada “El significado de las matemáticas en educación secundaria”, encontramos algo más allá de la historia de las matemáticas a través exclusivamente de los bloques de contenido curricular. En “Didáctica de las Matemáticas” de la Universidad Rey Juan Carlos encontramos un tema sobre “aspectos generales de la educación matemática” que revisa los distintos enfoques en didáctica de las matemáticas, aunque no el enfoque de la EMC.

Tabla 2. *Descriptores valorados en las Guías Docentes de las asignaturas del Máster. Centros privados.*

| | Ser docente | Educación Matemática | Contextualización en la vida cotidiana | Alfabetización matemática | Educación Matemática Crítica |
|------------------------------------|-------------|----------------------|--|---------------------------|------------------------------|
| Universidad Antonio de Nebrija | SI | NO | NO | NO | NO |
| Universidad Camilo José Cela | NO | NO | NO | NO | NO |
| Universidad CEU San Pablo | NO | NO | NO | NO | NO |
| Universidad Europea de Madrid | NO | NO | NO | NO | NO |
| Universidad Francisco de Vitoria | NO | NO | NO | NO | NO |
| Universidad Pontificia de Comillas | NO | NO | SI | NO | NO |
| Universidad a Distancia de Madrid | SI | SI | SI | SI | SI |

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 2, son escasas las excepciones de los programas que contienen algunos de los descriptores, tan solo la Universidad a Distancia de Madrid cuenta con todos ellos. Es curioso que muchas de las competencias que se programan se preceden de “analizar críticamente...”. A este inicio le suelen seguir siempre aspectos curriculares, evaluativos y/o metodológicos, por tanto, para esta investigación no han sido tenidos en cuenta en el descriptor sobre “Educación Matemática Crítica”. Otra de las particularidades es que las competencias integran a menudo los descriptores sobre los que basamos nuestro análisis, pero no se traducen en el contenido de las asignaturas, con lo que, como decíamos en el método, no se han tenido en cuenta.

Discusión

La principal conclusión de este estudio es que en los planes de formación docente no suele haber espacio para lo que no sea contenido curricular, didáctica e innovación metodológica (a menudo sobre TIC), salvo alguna excepción. Para conseguir que los profesores no sean meros transmisores de contenidos de un currículo cada vez más asfixiante, debemos proponer en los

programas de formación una profunda reflexión sobre aspectos de la educación matemática que normalmente no son cuestionados. Hay que problematizar el currículo de matemáticas, hay que cuestionar la pertinencia de las metodologías, el uso de las tecnologías educativas, la influencia del agrupamiento de estudiantes por edades/niveles en su aprendizaje, la necesidad de transversalidad entre materias (y cómo llevarla a la práctica), la colaboración con el resto de profesorado (de matemáticas y de otras áreas), considerar la influencia de las emociones en el rendimiento...

Por otro lado, uno de los problemas más acuciantes en la realidad escolar española es la inclusión efectiva de una población estudiantil cada vez más diversa. En lugar de servirnos de las matemáticas para segregar al alumnado, deberíamos analizar y discutir con los estudiantes del MESOB cómo tratar la cuestión de la exclusión/integración/inclusión. Para ello tenemos muchas propuestas desde la investigación en EMC (Gutstein, 2006; Pais, 2012; Planas y Civil, 2007, Valero, 2017) y desde la etnomatemática, partiendo desde los conocimientos culturales de los propios estudiantes y de la comunidad (Domite, 2012; Gavarrete, 2013), hasta reconocer a las matemáticas como una construcción humana, social y cultural, donde los estudiantes son recreadores y reconструкторes de esos conocimientos (Bishop, 1995; Gerdes, 2014).

Bebiendo de todas estas fuentes, realizamos una propuesta de formación de profesorado de matemáticas, agrupando las actividades formativas en dos categorías: análisis sociopolítico y análisis didáctico (ambos desde la EMC). En la Tabla 3 se resumen algunas actividades dentro del ámbito del análisis sociopolítico.

Tabla 3. *Actividades de análisis sociopolítico*

| | |
|------------------------------|---|
| LECTURA DE TEXTOS | Evolución histórica del currículo. |
| | Lo político en Educación Matemática |
| | Desigualdades socio-económicas, de género, etc. |
| REFLEXIÓN Y ARGUMENTACIÓN | Debates moderados |
| | Presentaciones sobre temáticas concretas |
| | Ensayo |

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al análisis didáctico, proponemos utilizar como marco los ambientes de aprendizaje de Skovsmose (2000), descritos a continuación.

Tabla 4. *Ambientes de aprendizaje*

| | | Formas de organización de la actividad de los estudiantes | |
|--------------------|-----------------------------|---|-----------------------------|
| | | Paradigma del ejercicio | Escenarios de investigación |
| Tipo de referencia | Matemáticas puras | (1) | (2) |
| | Semirrealidad | (3) | (4) |
| | Situaciones de la vida real | (5) | (6) |

Fuente: Skovsmose (2000).

En conclusión, el debate en torno a cómo deben ser los programas de formación debe darse dentro de la comunidad de formadores de profesorado. Cada institución tendría que determinar las características del MESOB, coordinando las materias del módulo genérico con las del módulo específico. Además, tenemos que reflexionar sobre los fines de la educación matemática desde una perspectiva sociopolítica, y cuestionar si realmente el objetivo es formar ciudadanos críticos o segregar al alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

- Bishop, A. (1995). Educando a los «culturizadores matemáticos». *Uno: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 6, 7-12.
- Domite, M. C. (2012). Acertando o passo do movimento entre etnomatemática, formação de professores e aprendizagem da matemática: pré-requisito dos alunos e escuta dos professores em discussão. *Revista Educação Matemática em Foco*, 1(1), 83-96.
- Gavarrete, M. E. (2013). La Etnomatemática como campo de investigación y acción didáctica: su evolución y recursos para la formación de profesores desde la equidad. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 6(1), 127-149.
- Gerdes, P. (2014). Reflexões sobre o ensino da matemática e diversidade cultural. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(2), 108-118.
- Gutstein, E. (2006). *Reading and writing the world with mathematics: Toward a pedagogy for social justice*. Nueva York: Routledge.
- Pais, A. (2012). A critical approach to equity. En O. Skovsmose y B. Greer (Eds.), *Opening the Cage. Critique and Politics of Mathematics Education* (pp. 49-92). Rotterdam: Sense Publishers.
- Planas, N. y Civil, M. (2007). Reconstrucción de creencias, prácticas e identidades en torno a la educación matemática de alumnos inmigrantes. En J. Giménez, J. Díez-Palomar y M. Civil (eds.). *Educación matemática y exclusión* (pp. 179-189). Barcelona: Graó.

- Skovsmose, O. (2000). Escenarios de investigación. *Revista EMA*, 6, 1, 3-26.
- Valero, P., Andrade-Molina, M. y Montecino, A. (2015). Lo político en la educación matemática: de la educación matemática crítica a la política cultural de la educación matemática. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 18(3), 7-20.
- Valero, P. (2017). El deseo de acceso y equidad en la educación matemática. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 99-128.

UNA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PRACTICUM DE MAGISTERIO: REFLEXIONES DE ALUMNOS Y DOCENTES

Línea Temática [2]: Formación y evaluación docente

Ángela Saiz-Linares, Facultad de Educación, Universidad de Cantabria, España

Noelia Ceballos-López, Facultad de Educación, Universidad de Cantabria, España

Palabras claves: practicum, tutorización, reflexión, evaluación colaborativa

Keywords: practicum, mentoring, reflection, collaborative assesment

Resumen

El objetivo de esta comunicación es analizar el practicum desde la óptica de los supervisores de practicum y los estudiantes, en aras de avanzar algunos elementos de mejora. Dada nuestra vocación de comprender de manera situada y profunda la realidad estudiada, metodológicamente el trabajo se sitúa en la tradición cualitativa, contando con una muestra de 12 participantes (6 estudiantes y 6 supervisores) y utilizando estrategias de producción de datos propias de este tipo de investigación: las entrevistas en profundidad y en análisis de documentos. Los principales hallazgos refieren a las diferentes estrategias que proponen los supervisores para desplegar practicum más reflexivos, en consonancia con las concepciones formativas que sostienen sobre el mismo. Evidenciamos, además, cómo estas concepciones se contraponen con las que manejan los estudiantes, de orientación más profesionalizadora. Para concluir, se argumenta sobre la necesidad de establecer relaciones más fluidas entre el supervisor universitario, el tutor de escuela y los alumnos.

Introducción

La relevancia del practicum en la formación inicial es reconocida en la literatura pedagógica (Beck y Kosnik, 2002; Correa, 2015; Mendoza y Covarrubias, 2016; Sorensen, 2014; Susinos y Saiz-Linares, 2016) y los nuevos modelos desarrollados a partir de la reforma universitaria hacia el Espacio Europeo de Educación Superior impelen a reavivar las investigaciones en este ámbito. El modelo de practicum al que nos adscribimos se alinea con las concepciones de práctica reflexiva (Schön, 1998; Zeichner, 2010) y se concibe como un lugar en el que los estudiantes han de analizar las diferentes creencias, situaciones y dilemas a los que se enfrentan, contextualizando y reposicionando lo que saben para orientar sus percepciones y sus actuaciones (Arias, Cantón y Baelo, 2017; Criado, Marcos, García y Martínez, 2009). En tal sentido, el practicum deviene en un proceso de indagación cuyos aprendizajes se incorporan como saberes profesionales, al tiempo que permite al alumnado acercarse a la cultura profesional (Sánchez-Claros, 2016), desarrollar reflexiones sustanciosas acerca de la “comunidad de práctica” (Wenger, 2001) y ensayar el rol del maestro como investigador en la acción (Buschor y Kamm, 2015; Rees, Pardo y Parker, 2012). Al abrigo de estas necesidades, en la Universidad de Cantabria (España) desarrollamos una investigación con el objetivo de comprender y evaluar de manera profunda la experiencia de practicum desarrollada en la Facultad de Educación en aras de avanzar algunos elementos de mejora. En esta

comunicación presentamos un análisis que integra la mirada multifocal de dos de los agentes involucrados: los alumnos de practicum y los supervisores universitarios.

Metodología

Se ha utilizado una metodología cualitativa (Denzin y Lincoln, 2012; Flick, 2014) concretada en un estudio de caso (Simons, 2011), con la intención de comprender en profundidad la realidad estudiada. La muestra ha estado compuesta por 12 participantes y las técnicas de recogida de información han sido las entrevistas en profundidad y el análisis de documentos (guía de prácticas y portafolios).

Resultados y discusión

Los resultados manifiestan concepciones profesionalizadoras del practicum para los alumnos: “aprendes más cuando estás con los niños y actúas con ellos que cuando estás estudiando cosas que muchas veces no te sirven para llevarlo al colegio”, frente a orientaciones más formativas que supone para los supervisores: “el practicum es un proceso que se debiera nutrir de todo lo teórico que hemos enseñado en la universidad, por una parte, y que luego en la realidad toma su poso. El practicum es ese contraste: de lo que veo en la realidad y lo que he aprendido”

Asimismo, las estrategias que proponen los supervisores para favorecer practicum más reflexivos que alinean con modelos que la literatura pedagógica (Harford y MacRuaric, 2008; Jones y Gailen, 2015; Mosley, Taylor y Khan, 2017) ha confirmado como tendencias de valor. Algunas de estas estrategias procuran favorecer la reflexión individual (guías de preguntas, seguimiento del diario, análisis bibliográfico, estudios de caso, entrevistas a profesionales educativos, etc.) mientras otras tienen un carácter más dialógico (seminarios grupales de reflexión).

Por otra parte, también se manifiesta que las actividades reflexivas son infrecuentes durante su estancia en la escuela, eminentemente orientada a la acción. Si bien en los discursos del alumnado encontramos algunas oportunidades de intercambio dialógico maestro-alumno, comprobamos que están encaminadas mayoritariamente al aprendizaje de modos de hacer (dónde te sítúas cómo controlar el aula, etc.) en vez de a momentos de reflexión sobre el porqué de una opción o el sentido de una propuesta: “en el segundo y tercer practicum me decía: ‘te he visto así, yo creo que deberías trabajar así’. En plan, veo que a lo mejor te explicas demasiado y a lo mejor no están tan atentos, a lo mejor deberías no hacer actividades tan largas, o intercalar actividades amenas con otras más aburridillas...”

Finalmente, en los discursos de los participantes encontramos alusiones a las limitaciones del actual sistema de evaluación, que tiende a escinde las evaluaciones que realizan los maestros (evalúan la “práctica”) y los supervisores de universidad (evalúan la “teoría”).

Para superar estas limitaciones, cabría sugerir la creación de espacios “híbridos” (Sánchez-Claros, 2016; Selland y Bien, 2014; Zeichner, 2010) de interacción

dialógica entre supervisores universitarios, tutores de escuela y alumnos, donde puedan converger los diferentes puntos de vista (académico y práctico) y que permitan al alumno beneficiarse de diversas fuentes de experiencia. Por otro lado, este acercamiento permitiría replantear la evaluación hacia formas más colaborativas y superar las desventajas del modelo de evaluación fragmentado que actualmente se utiliza. Finalmente, sugerimos la utilización de entornos digitales (Kumar, Kenney y Buraphadeja, 2012) para favorecer espacios de reflexión compartida entre dichos colectivos superando las dificultades estructurales de tiempo y espacio.

BIBLIOGRAFÍA

- Arias, A. R., Cantón, I. y Baelo, R. (2017). El Prácticum de las universidades españolas: análisis de las guías docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 109-120.
- Beck, C. y Kosnik, C. (2002). Associate teachers in preservice education: clarifying and enhancing their role. *Journal of education for teaching*, 26(3), 207-224.
- Buschor, C. y Kamm, E. (2015). Supporting student teachers' reflective attitude and research-oriented stance. *Education research policy practice*, 14(3), 231-245.
- Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educar*, 51(2), 259-275.
- Criado, M. J., Marcos, J. L., García, O. y Martínez, R. (2009). El practicum como enseñanza reflexiva: una propuesta de innovación didáctica realizada en la Escuela de Magisterio de la UAH, *Pulso*, 32, 201-220.
- Denzin, N. y Lincoln, I. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Harford, J. y MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education*. 24, 1884-1892.
- Jones, M. y Gallen, A. (2015). Peer observation, feedback and reflection for development of practice in synchronous online teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(6), 616-626.
- Kumar, S., Kenney, J. y Buraphadeja, V. (2012). Peer Feedback for enhancing students' project development in Online Learning. En H. Yang y S. Wang (Eds.), *Cases on Online Learning Communities and Beyond: Investigations and Applications* (345-360). Hershey, PA: IGI Global.
- Mendoza, M. y Covarrubias, G. C. (2016). Competencias profesionales movilizadas en el practicum de los grados de magisterio: propuesta de un instrumento. *Revista de Pedagogía*, 37(100), 161-185.
- Mosley, M., Taylor, L. y Khan, S. (2017). Dialogue in the support of learning to teach: a case study of a mentor/mentee pair in a teacher education programme. *Teaching Education*, 28(4), 1-15.
- Rees, C., Pardo, R. y Parker, J. (2012). Steps to opening scientific inquiry: pre-service teachers' practicum experiences with a new support framework. *Journal of science teacher education*, 24(3), 475-496.

- Sánchez-Claros, J. (2016). El carácter bipolar del Prácticum de Magisterio: un reto para la innovación. *Opción*, 32(10), 715 – 733.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sorensen, P. (2014). Collaboration, dialogue and expansive learning: the use of paired and multiple placements in the school practicum. *Teaching and teacher education*, 44, 128-137.
- Susinos, T. y Saiz-Linares, Á. (2016). Los problemas pedagógicos son mis aliados. El practicum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa. *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), 5-13
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Zeichner, K. (2010). New epistemologies in teacher education. Rethinking the connections between campus courses and practical experiences in Teacher Education at university. *Journal of teacher education*, 61, 89-99.

(TRANS)FORMANDO FUTUROS DOCENTES MEDIANTE LA REPRESENTACIÓN DRAMÁTICA

Línea Temática [2]: Formación y Evaluación Docente

Imanol Santamaría-Goicuria (Mondragón Unibertsitatea)

Miguel Stuardo-Concha (Universidad de Barcelona)

Enrique Saracho Rotaeché (Ediren cooperativa de salud)

Palabras clave: Metodologías activas, formación del profesorado, sociodrama, concienciación, educación superior

Keywords: Active methodologies, teacher education, sociodrama, consciousness, higher education

Introducción

El desconcierto que este mundo cambiante produce, junto con la naturaleza caduca del conocimiento, invita a replantearnos la funcionalidad y el desarrollo del modelo educativo vigente. Nos encontramos en un mundo inestable fundamentado en la inmediatez y, por tanto, con una baja tolerancia a la frustración. Esta situación cuestiona los modelos de enseñanza-aprendizaje y la función de las instituciones educativas vigentes y del propio profesorado (Sancho y Correa, 2013).

En este contexto, la UNESCO (1998) remarcó la necesidad de sustituir el paradigma fundamentado en los procesos de enseñanza y transmisión del conocimiento, por otro centrado en el aprendizaje y el desarrollo integral de las personas, a través del trabajo desde y para las diferentes competencias, entendidas éstas como "una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes, y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender a aprender" (Comisión Europea, 2004:5). Igualmente, la ANECA (2013:6) define las competencias como: "la capacidad de poner en acción conocimientos y habilidades".

Así pues, "la sociedad del conocimiento es también la sociedad del aprendizaje" (Fernández, 2006:37) y por ello vemos necesarios realizar cambios en los modelos educativos y docentes que ayuden a cuestionar los roles anquilosados, generados como consecuencia de las relaciones de poder fundamentadas en una concepción del profesor como referente principal del proceso educativo, en el que: "tú, alumnado, aprendes porque yo, profesorado, te enseño".

Por tanto, desde Mondragón Unibertsitatea apostamos por un modelo educativo transformador cuyo eje vertebrador es la persona y su capacidad para gestionar la información, construir conocimiento y utilizarlo para responder a los considerables y numerosos retos (García, Zubizarreta y Astigarraga, 2017). Este modelo educativo además de reclamar la modificación de los planteamientos relacionados con los roles del docente y del alumnado, tal y como ya hemos comentado anteriormente, también contempla: (1) el desarrollo de actividades acordes con la modificación de dichas atribuciones, (2) el cambio sustancial en el currículo y, por ende, en las metodologías utilizadas en los procesos de

enseñanza-aprendizaje. Así pues, realizar un análisis sobre la repercusión que la implementación de nuevas metodologías (metodologías activas) tiene en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los futuros docentes, en este caso, de secundaria, resulta relevante.

Metodologías activas para el aprendizaje

De Miguel (2005, en Fernández, 2006:41) define el término metodologías como: “el conjunto de oportunidades y condiciones que se ofrecen a los estudiantes, organizados de manera sistemática e intencional que, aunque no promueven directamente el aprendizaje, existe alta probabilidad de que esto ocurra”. De ahí que la utilización de metodologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje sea un hecho constatado. Pero cualquier metodología no fomenta el aprendizaje significativo.

En este trabajo de investigación queremos remarcar la importancia de que durante los procesos de enseñanza-aprendizaje se produzca una utilización, de metodologías activas por la importancia que tienen en el desarrollo de las competencias y en el desarrollo integral del propio alumnado.

Las metodologías activas en contraposición con las tradicionales inciden en el papel del alumnado como sujeto que aprende y no como aquél al que debemos enseñar. Su proceso es flexible y abierto a las necesidades de las personas que lo conforman. Enfatizan no sólo los contenidos conceptuales sino también en los actitudinales y procedimentales. Y el proceso seguido durante el mismo adquiere mayor relevancia que los resultados obtenidos.

Por todo ello, podemos afirmar que el desarrollo de metodologías fundamentadas en la acción del alumnado, durante los procesos de enseñanza-aprendizaje es fundamental, porque no solo promueven el aprendizaje en los mismos, sino que, además, les posibilita extrapolar aquello que han aprendido a otros contextos.

El sociodrama como metodología activa

Según diferentes investigaciones, las metodologías activas se pueden dividir en dos grandes grupos: (1) las metodologías activas que fomentan el pensamiento y (2) las metodologías activas socializantes que generan los procesos participativos mediante el uso del lenguaje y la expresión corporal entre otras (Nickerson, Perkins y Smith, 1994; Beyer, 1998). Las metodologías activas, mediante la acción que la participación del alumnado ofrece, proporcionan cambios de conducta en relación con aquello que se está explorando.

El sociodrama es un método bio-psico-sociológico grupal cimentado en la acción de las personas que enfatiza la expresión del pensar, del hacer, del sentir, de lo corporal, que utiliza la acción y la escenificación con diversas finalidades, tales como: la terapéutica, la educativa, la relacionada con la intervención social, o simplemente la de crecimiento personal o como expresión cultural (Filgueira, 2009).

Objetivo y metodología de esta investigación

El objetivo de esta investigación, actualmente en desarrollo, es analizar la repercusión que la implementación del sociodrama, como metodología activa durante la formación del profesorado, tiene en las creencias de los futuros docentes de secundaria sobre lo que significa “el ser y el hacer” de los mismos, para poder deconstruir los imaginarios vigentes sobre el rol del docente de secundaria y poder generar así una conciencia colectiva fundamentada en las implicaciones que el desarrollo de la práctica docente tiene.

Con respecto a la metodología utilizada sigue algunos principios de la Teoría Fundamentada ya que la construcción del marco deriva de datos recopilados de manera sistemática analizados por medio de un proceso de investigación y esto facilita la creación de conocimiento y el aumento de la comprensión, proporcionando así una guía importante para la acción (Strauss y Corbin, 2002).

Para la recogida de datos se usó como instrumento un cuestionario estructurado de 10 preguntas, aplicado a 34 estudiantes del Máster de Secundaria. Las respuestas se analizaron utilizando para ello estrategias de categorización, para construir elementos organizadores que posteriormente utilizaremos en el desarrollo de una teorización acerca del impacto que la implementación del Sociodrama tiene, a diferentes niveles, en el grupo que participó en esta experiencia.

Hipótesis de partida

Las categorías generadas por los investigadores son: (1) el estado emocional, (2) las expectativas, (3) los cambios experimentados, y (4) proyecciones personales y profesionales. Las respuestas de los participantes relatan: percepciones de sorpresa frente a las expectativas iniciales, toma de conciencia de cuestiones no conocidas pero que son importantes y sugieren también que el sociodrama genera conciencia y permite crear oportunidades para plantearse retos de indagación a futuro.

Estos resultados aportan indicios sobre la importancia de estas metodologías en los procesos de formación del profesorado de secundaria, que indican la existencia de una percepción grupal sobre el desempeño de la actividad docente, que al final del proceso dista mucho de la realidad inicial, fundamentada en la motivación por la mera adquisición de un “papel”.

BIBLIOGRAFÍA

- ANECA (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Madrid: Cyan, Proyectos Editoriales, S.A.
- Beyer, Barry. (1998). *Enseñar a pensar: libro guía para docentes*. Argentina: Troquel.
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida*. Madrid: Dirección General de Educación y Cultura.
- Elliott, J. (1986). “Action-Research: normas para la autoevaluación en los colegios”. En: L. Haynes (Ed.), *Investigación-acción en el Aula* (pp. 21-48).
- Fernandez, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24 (1), 35-56.

- Filgueira, M. (2009). Manual de Formación de la Asociación Española de Psicodrama. *Asociación Española de Psicodrama. España.*
- García, M., Zubizarreta, M., y Astigarraga, E. (2017). *Mendeberri 2025: Marco Pedagógico.* Arrasate-Mondragón: Servicios editoriales de Mondragon Unibertsitatea
- Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E. (1994). *Enseñar a pensar: Aspectos de la aptitud intelectual.* Buenos Aires: Paidós.
- Sancho, J. M., y Correa, J. M. (2013). Aprender a ser maestra: perplejidades y paradojas. *Cuadernos de pedagogía*, (436), 18-21.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Editorial Universidad de Antioquia: Medellín, Colombia.
- UNESCO (1998). *Un modelo educativo centrado en el aprendizaje.* Disponible en:
http://www.itesm.mx/va/dide/modelo/libro/capitulos_espanol/pdf/cap_2.pdf.
[2007, 8 de mayo].

EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

Línea Temática [2]: Formación y evaluación docente

María Luisa Santos-Pastor

Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana. Universidad Autónoma de Madrid (Contacto: marisa.santos@uam.es)

L. Fernando Martínez-Muñoz

Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana. Universidad Autónoma de Madrid

Laura Cañadas

Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana. Universidad Autónoma de Madrid

Palabras claves: Aprendizaje-Servicio; formación inicial; Actividad física; discapacidad intelectual

Keywords: Service-Learning; initial training; Physical Activity; intellectual disability

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología que busca el desarrollo de las competencias curriculares a la vez que se responde a la necesidad social de un contexto determinado (Furco, 2003). La utilización de esta metodología en la formación inicial de los profesionales de la actividad física ha mostrado que no solamente contribuye al desarrollo de competencias profesionales, sino también a mejorar su responsabilidad social, comprender las características del alumnado con discapacidad intelectual, trabajar en equipo, diseñar programas reales, etc. (Asún, 2014; Gil, Moliner, Chiva & García, 2016; Torreadella-Flix, 2009; Tortosa, Caus, Vega, Blasco & Rodríguez, 2011). Por ello, con el objetivo de mejorar el aprendizaje académico-curricular de las Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural (AFDMN) y realizar un servicio a la comunidad teniendo como escenario la naturaleza se llevó a cabo una experiencia de ApS. El objetivo de esta investigación es conocer las fortalezas, debilidades y dificultades encontradas por el alumnado universitario tras su participación en esta experiencia.

Participaron 15 estudiantes de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) que cursan la asignatura de AFDMN de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFyD) durante el curso 2016/2017. Como propuesta voluntaria de trabajo grupal para la evaluación de la asignatura se propuso la elaboración de un proyecto de diseño-intervención-evaluación de una actividad física en el medio natural, tutelada por el profesorado universitario y llevada a cabo con el alumnado con discapacidad intelectual del Programa Promotor de la UAM. La información se recopiló a través del diario y el portafolios de aprendizajes desarrollado por el alumnado.

La información obtenida muestra que (a) se destacan como principales fortalezas del proyecto desarrollado, la utilidad de las tutorías para reconducir y mejorar las

tareas planteadas, la capacidad para conseguir desarrollar los objetivos planteados con el alumnado receptor del servicio y la utilidad de la coordinación y el reparto de roles para organizar de la mejor forma posible el trabajo en equipo; (b) entre las debilidades está la alta carga de trabajo, que requiere numerosas reuniones (entre el grupo de trabajo y con la persona que tutela); (c) y encuentra dificultades para orientar la sesión por la poca experiencia en este tipo de prácticas y el desconocimiento del grupo al no haber trabajado con ellos antes.

En conclusión, la utilización del ApS en la formación inicial de los profesionales de la actividad física y el deporte puede ser una metodología adecuada para el desarrollo de las competencias profesionales, aunque a la hora de implementarlo se deben tener en cuenta factores como el grupo con el que se va a trabajar o la experiencia previa del alumnado en el diseño e implementación de propuestas de este tipo, además de ajustar la carga de trabajo asignada al proyecto.

BIBLIOGRAFÍA

- Asún, S. (2014). *El aprendizaje de servicio en la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Zaragoza: una vía para potenciar la inclusión de las personas con discapacidad en la actividad física y el deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of servicelearning. En S. H. Billig & A. S. Waterman, (Eds.), *Studying service-learning: innovations in educational research methodology* (pp. 13–34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gil, J., Moliner, O., Chiva, O., & García, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27, 53-73. DOI: 10.5209/revRCED.2016.v27.n1.45071
- Torreadella-Flix, X. (2009). Hacia un modelo de actividades físico deportivas inclusivas en el medio natural. *EmásF, Revista Digital de Educación Física* 23, 1-15.
- Tortosa, J., Caus, N., Vega, L., Blasco, J., & Rodríguez, C. (2011). El aprendizaje servicio como método de enseñanza en un curso de actividad física basada en el juego para personas con problemas de salud mental. En M. T. Tortosa, J. D. Álvarez, & N. Pellín (coord.). *IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual* (pp. 653-668). Universidad de Alicante: Instituto de Ciencias de la Educación.

INNOVACIÓN DOCENTE EN EL MÁSTER DE PROFESORADO EDUCACIÓN DE SECUNDARIA

Línea Temática [2]: Formación y evaluación docente

Cristina Vallés Rapp, Universidad de Valladolid, España

Cristina Gil Puente, Universidad de Valladolid, España

M^a Antonia López-Luengo, Universidad de Valladolid, España

Inés María Monreal Guerrero, Universidad de Valladolid, España

Palabras claves: Educación Superior; Formación inicial de profesorado; Evaluación formativa; Tecnologías de la Comunicación y de la Información (TIC), Educación Secundaria

Keywords: Higher Education; Initial Teacher Training; Formative Assessment, Information and Communication Technology (ICT), Secondary Education

Introducción

La formación inicial de profesorado de Educación Secundaria ha cambiado hacia un modelo de formación basado en competencias, según establece el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre. Actualmente estas enseñanzas se estructuran en un Máster que permite la profesionalización de aquellas personas interesadas en desarrollar su carrera docente en esta etapa. Algunos autores, como Perrenoud (2004) y Cano (2005), afirman que un modelo que pretenda la mejora de la educación debe desarrollar una serie de competencias entre las que señalan la capacidad de usar adecuadamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la capacidad de evaluar la actividad docente propia o realizar cambios para mejorarla.

En esta comunicación se presenta una experiencia en la que se ha tratado de incidir en estas competencias en el marco del *Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, Especialidad en Tecnología Agraria, Alimentaria y Forestal*, concretamente, en el desarrollo de una asignatura denominada *Innovación Docente*, que se ha implementado por primera vez por el equipo docente que la presenta.

Compartimos con Gómez (2017) que *la innovación supone un proceso que se prolonga en el tiempo y que converge en un proceso de reforma de la metodología, la pedagogía, la organización de los contenidos y el uso de herramientas desde una dimensión diferente a la utilizada hasta el momento.*

En este sentido, con el objetivo de potenciar tendencias actuales en el uso de herramientas y estrategias metodológicas, dos de los tópicos que se han abordado en la asignatura coinciden con la aplicación de las TIC en el aula y la implementación de sistemas de evaluación formativa. La finalidad del tratamiento de estos contenidos es que los estudiantes alcancen, junto con el resto de las materias del Máster, las competencias antes mencionadas.

El valor fundamental de la experiencia se encuentra en el alumnado vivencia una experiencia directa de coordinación entre distintas profesoras que imparten una misma asignatura. El alumnado puede observar cómo los contenidos se vinculan

a través de actividades interconectadas en las que se emplean metodologías activas y evaluación formativa. Dichas actividades buscan la adquisición de conocimientos de la asignatura Innovación docente mediante el estudio y la experimentación directa de técnicas docentes innovadoras.

Método

Se han llevado a cabo el programa docente de la asignatura, su implementación y se han tomado datos a través de la observación participante y el análisis de documentos realizados por los participantes a lo largo del curso. La toma de datos ha estado encaminada a valorar, concretamente, las actividades realizadas cuyo objetivo fue el diseño y puesta en práctica en el aula de tareas en las que se utilicen las TIC como medio en su implementación y evaluación. Para ello, se solicitó a los alumnos que realizaran el diseño y la implementación de una actividad centrada en la asignatura en la que van a impartir docencia durante su periodo de *Practicum*. En este encargo se pidió a los estudiantes que tuviesen en cuenta incluir las TIC como recurso educativo de forma justificada y atender, al menos, tres utilidades pedagógicas de las TIC (Cañal, 2015). Por otro lado, se solicitó a los estudiantes que aplicasen un sistema de evaluación formativa y elaborasen para ello los instrumentos necesarios.

Resultados y discusión

Los resultados obtenidos muestran que el alumnado del Máster de Educación Secundaria aplica las TIC durante el periodo de *Practicum* fundamentalmente para que los estudiantes busquen y seleccionen información, en menor medida, aplican las TIC para la difusión de los resultados de la actividad y la evaluación de contenidos. Por último, desconocen o no utilizan las TIC para el diseño de tareas de simulación y modelización. Estos resultados permiten detectar la ausencia de formación inicial en la alfabetización digital en el ámbito relativo a tareas de modelización y de simulación. Las actividades llevadas a cabo con el alumnado de Educación Secundaria han permitido detectar que la competencia digital de estos alumnos, en general, es menor de la que los futuros profesores esperaban. A menudo, se da por supuesto que los adolescentes son "nativos digitales" (Prensky, 2011) y que la competencia digital es innata pero no es así, es entonces tarea del profesorado ayudar a un correcto desarrollo de esta competencia.

En cuanto al diseño de instrumentos de evaluación destaca fundamentalmente el uso de rúbricas y cuestionarios para valorar los aprendizajes de los estudiantes. Existen carencias en la justificación sobre la elección de los

instrumentos de evaluación, así como sobre la información y los momentos en los que el alumnado de Educación Secundaria recibirá retroalimentación. Salvo excepciones, la evaluación se centra en valorar los aprendizajes del alumno, sin considerar que la evaluación formativa también debe estar orientada a que el profesorado aprenda a mejorar su práctica docente (López Pastor, 2012). De acuerdo con los resultados encontrados y estudios anteriores se sigue demandando la inclusión de este tipo de prácticas en las que los futuros docentes tengan experiencias relacionadas con sistemas de evaluación formativa (Vallés, Romero y Martínez, 2017; Barrientos, López-Pastor y Pérez Brunicardi, 2019).

La experiencia de coordinación entre tres profesoras que imparten una misma asignatura de manera parcial ha supuesto un ejercicio de aprendizaje para ellas mismas y para el alumnado y, aunque mejorable, se ajusta a uno de los criterios y directrices de aseguramiento interno de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior: Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación centrados en el estudiante, desarrollo de un sistema de evaluación acorde con su participación activa (Zamora, 2019).

Conclusiones

El trabajo llevado a cabo en la asignatura ha permitido la puesta en valor de las TIC contextos de Formación Profesional, tanto para el trabajo cotidiano como para el desarrollo de procesos de evaluación formativa en el aula.

El alumnado de Máster ha mostrado su capacidad para innovar en el aula. Así mismo, el empleo de actividades de evaluación entre iguales durante el periodo formativo ha permitido el contraste de los procesos y resultados desarrollados individualmente durante el periodo de Practicum.

Resulta necesario que este futuro profesorado de Educación Secundaria y, concretamente, de grados formativos de Educación Profesional tome conciencia de que su tarea profesional implica no solo formar a su alumnado (que puede ser adulto) para el desarrollo de las competencias profesionales correspondientes, sino también para el desarrollo de competencias básicas entre las que se incluyen el manejo adecuado de las TIC.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrientos, E., López-Pastor, V. M. y Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado. *Retos*, 35, 37-43
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Cañal, P. (Coord.) (2016) *Didáctica de las Ciencias Experimentales en Educación Primaria*. Madrid: Paraninfo.
- Gómez I. (2017). Los proyectos de innovación como recurso formativo en el Máster de Profesorado. *@tic, revista d'innovació educativa* (19), 22-29. <http://doi.org/10.7203/attic.19.10586>
- López Pastor, V. M. (2012) Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 4 (1), 117-130 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3961371>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Prensky, M. (2011). Digital wisdom and homo sapiens digital. En M. Thomas (Ed.), *Deconstructing digital natives: Young people, technology and the new literacies* (pp. 15-29). New York: Routledge.

Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 7 octubre, 44037- 44048.

Vallés, C., Martínez-Mínguez y Romero, M. R. (2018). Instrumentos de Evaluación: Uso y Competencia del Profesorado Universitario en su Aplicación. *Estudios Pedagógicos*. 44 (2), 149-169.

<http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/4145>

Zamora Roselló, M.R. (2019). Calidad en las titulaciones de máster. En E.M. Álvarez González, *Coordinación docente en los títulos de máster* (pp. 75-89). Madrid: Pirámide.

3. TIC y Educación Mediática

Este tema invita a presentar trabajos sobre aportaciones con relación al papel de las tecnologías de la comunicación y la información en el ámbito educativo, sobre el rol del conocimiento y su construcción en las aulas y los nuevos roles docentes en el aula con TIC. En este sentido, se admitirán propuestas que centren su trabajo además en: los usos de las TIC en la escuela y en la formación de docentes, el aprendizaje informal, el aprendizaje ubicuo y transformación de las metodologías. Las TIC en la vida cotidiana y su aprovechamiento por la escuela o el papel de la evaluación en una enseñanza con TIC, el libro digital y la experimentación con nuevos dispositivos y software.

¿E-LEARNING O M-LEARNING? UN ESTUDIO EN EL AULA VIRTUAL DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Línea Temática [3]: TIC y Educación Mediática

María Luisa Belmonte Almagro, Universidad de Murcia, España

Jesús Ruíz Nicolás, Universidad de Murcia, España

Begoña Galián Nicolás, Universidad de Murcia, España

Marina Pérez López, Universidad de Murcia, España

Palabras claves: m-learning, e-learning, aula virtual, universidad

Keywords: m-learning, e-learning; virtual learning environment, university

El creciente aumento del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) viene desencadenando, desde hace décadas, la evolución de la modalidad educativa tradicional (Basantes, Naranjo, Gallegos, y Benítez, 2017; Gisbert y Esteve, 2011; Gregori y Garganté, 2005). En los últimos años se ha vivido un cambio educativo (Adell y Castañeda, 2012), más concretamente, en la educación superior, generando nuevos espacios y modalidades de formación (Area, y Adell, 2009; Baelo y Cantón, 2009; Marqués, 2001; Uceda y Barro, 2009), modificado a su vez la forma en que los estudiantes acceden a la información y sus relaciones interpersonales (Castañeda y Adell, 2013; Humanante y García Peñalvo, 2013). Actualmente la tecnología está en constante avance y actualización, viéndose los nuevos medios de interacción y expresión, modificados (Bianchi, 2017).

Parece pues, imprescindible, un cambio de paradigma pedagógico, que se adecúe a las demandas de la sociedad, junto con las características del alumnado y contexto (Moreno, López Meneses y Leiva, 2018). Para esta adaptación está siendo conveniente una reformulación curricular, metodológica y organizativa, con carácter innovador, en las instituciones educativas (Adell y Castañeda, 2012).

De esta sociedad en continuo movimiento (Castro y González Palta, 2015) emergieron las tecnologías móviles, no solo dando respuesta a necesidades de acceso a la información, sino también extendiendo su uso al contexto didáctico, promoviendo ese cambio de paradigma educativo (Bustos y Román, 2011; Cantino, Roura y Sánchez Palacín, 2012; Hwang y Tsai, 2011).

Este nuevo método de enseñanza (González Isasi y Medina, 2018), dada la importancia de su incorporación al aprendizaje (Abreu et al., 2016; Briede, et al., 2015; Fiad y Galarza, 2015; Olivares, 2014; Ramírez, 2012), ha alcanzado un rápido crecimiento y ha obligado a las instituciones educativas a repensar su estrategia formativa y tecnológica (López Hernández y Silva, 2016). Los beneficios tanto del aprendizaje digital (e-learning) como, más concretamente, del aprendizaje móvil (m-learning), son numerosos (Avello y Duarte, 2016; Barberá, 2016; Cantino, Roura y Sánchez Palacín, 2012; Castells, Fernández

Ardevol Qiu y Sey, 2009; Truong, 2016; Wu, Wu, Chen, Kao, Lin y Huang, 2012), pero ¿hasta dónde alcanza esta realidad?

El objetivo de este estudio es conocer la frecuencia de uso, con diferentes dispositivos digitales, que hacen los usuarios de la Universidad de Murcia dentro de la plataforma Aula Virtual, según las estadísticas de acceso de la aplicación web aulavirtual.um.es.

Esta investigación descriptiva de carácter evaluativo se ha realizado sobre un total de 3.784.705 registros de uso de dicha aplicación, apoyándose en una gran muestra participante, dado que recoge información de todos los miembros de la comunidad universitaria con clave de acceso a dicha plataforma.

En los resultados obtenidos reflejados en el Gráfico 1, se observa que tanto los mensajes enviados, como las tareas subidas y recursos descargados, se han realizado desde un ordenador mayoritariamente.

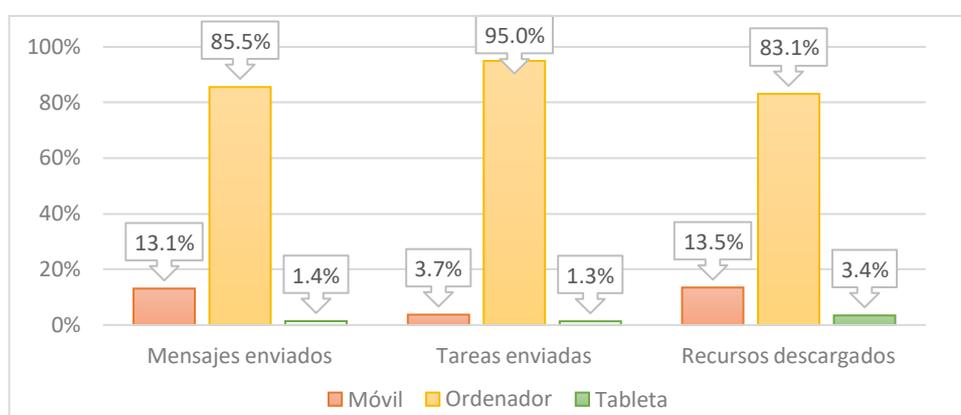


Gráfico 1. Principales herramientas de difusión de contenidos del aula virtual.

En el Gráfico 2 se observa nuevamente como el número de usuarios que ha accedido a las principales herramientas de comunicación del aula virtual, exceptuando llamamientos del sistema, lo hace prioritariamente desde un PC.

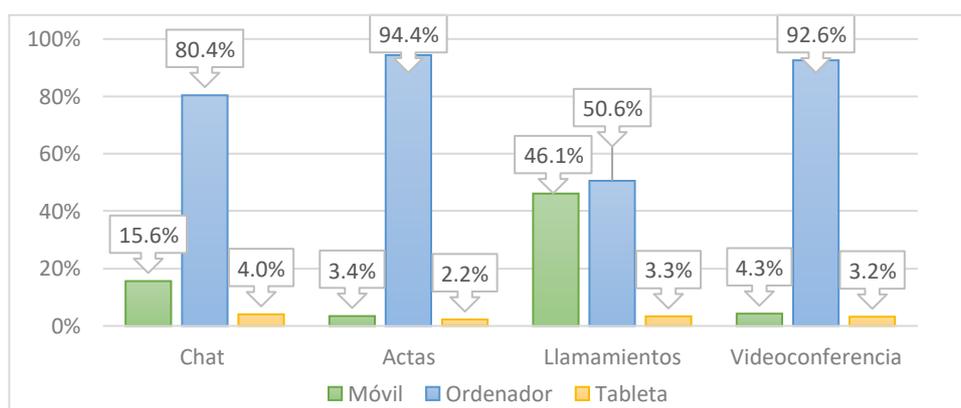


Gráfico 2. Principales herramientas de comunicación del aula virtual.

A modo de conclusión, añadir que, aunque las nuevas modalidades de aprendizaje en las que intervienen tecnologías móviles suponen un progreso en los sistemas de formación online, los usuarios siguen haciendo uso del ordenador como recurso principal.

BIBLIOGRAFÍA

- Abreu, O., Naranjo, M. E., Rhea, Bertha. S. y Gallegos, M. (2016). Modelo didáctico para la facultad de ciencias administrativas y económicas de la universidad técnica del norte de Ecuador. *Formación Universitaria*, 9(4), 3-10.
- Adell, J. y Castañeda, L.J. (2012). Tecnologías emergentes ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (Coords.). *Tendencias emergentes en Educación con TIC* (pp. 13-33). Barcelona: Espiral.
- Area, M. y Adell, J. (2009). E-learning: enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord). *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Málaga: Aljibe.
- Avello, R. y Duart, J. M. (2016). Nuevas tendencias de aprendizaje colaborativo en e-learning: Claves para su implementación efectiva. *Estudios pedagógicos*, 42(1), 271-282. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100017>
- Baelo, R. y Cantón, I. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. Estudio descriptivo y de revisión. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(7), 1-12.
- Barberá, E. (2016). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *Revista de educación a distancia*, (50), 1-10. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/red/50/4>
- Basantés, A. V., Naranjo, M. E., Gallegos, M. C. y Benítez, N. M. (2017). Los Dispositivos Móviles en el Proceso de Aprendizaje de la Facultad de Educación Ciencia y Tecnología de la Universidad del Norte de Ecuador. *Formación universitaria*, 10(2), 79-88.
- Bianchi, S. (2017). Tecnoconocimiento: Las TIC como herramientas de la comunicación. En C. Caram, G. Los Santos, E. Negreira y M. Pusineri. Escritos en la Facultad N°136. *Reflexión Pedagógica. Edición V. Ensayos de estudiantes de la Facultad de Diseño y Comunicación* (pp. 39-41). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Universidad de Palermo.
- Briede, J. C., Leal, I. M., Mora, M. L. y Pleguezuelos, C. S. (2015). Propuesta de modelo para el proceso de enseñanza aprendizaje colaborativo de la observación en diseño, utilizando la Pizarra Digital Interactiva. *Formación Universitaria*, 15-26. doi: 10.4067/S0718-500620150003000038(3)
- Bustos, A. y Román, M. (2011). La importancia de evaluar la incorporación y el uso de las TIC en Educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2), 1-5. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num2/editorial.html>
- Castañeda, L. y Adell, J. (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Cantino, C., Roura, M. y Sánchez Palacín, A. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. *La educación digital magazine*, (147), 1-21.
- Castells, M., Fernandez-Ardevol, M., Qiu, J. L. y Sey, A. (2009). *Mobile communication and society: A global perspective*. Cambridge: Mit Press.
- Castro, P. J. y González Palta, I. N. (2016). Percepción de Estudiantes de Psicología sobre el Uso de Facebook para Desarrollar Pensamiento Crítico.

- Revista Formación Universitaria*, 9(1), 45-56. doi: 10.4067/S0718-50062016000100006
- Fiad, S. B. y Galarza, O. D. (2015). El Laboratorio Virtual como Estrategia para el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Concepto de Mol. *Formación Universitaria*, 8(4), 3-14. doi: 10.4067/S0718-50062015000400002
- Gisbert, M. y Esteve, F. (2011). Digital Leaners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7, 48-59. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3359/3423>
- Gregori, E. B. y Garganté, A. B. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 2(2), 1-12.
- González Isasi, R. M. y Medina, G. C. (2018). Uso de dispositivos móviles como herramientas para aprender. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (52), 217-227.
- Humanante, P. R. y García Peñalvo, F. (2013). Contribution of Virtual Classrooms to the Personal Learning Environments (PLE) of the Students of the Career of Informatics Applied to Education of National University of Chimborazo. En *Proceedings of the First International Conference on Technological Ecosystem for Enhancing Multiculturality* (pp. 507–513). Salamanca: ACM. <http://doi.org/10.1145/2536536.2536614>
- Hwang, G. J. y Tsai, C. C. (2011). Research trend in mobile and ubiquitous learning: A review of publications in selected journal from 2001 to 2010. *British Journal of Education Technology*, 42(4), 65-70.
- López Hernández, F. A. y Silva, M. M. (2016). Factores que inciden en la aceptación de los dispositivos móviles para el aprendizaje en educación superior. *Estudios sobre Educación*, 30, 175-195.
- Marquès, P. (2001). Algunas notas sobre el impacto de las TIC en la universidad. *Revista Educar*, (28), 83-98. doi:10.5565/rev/educar.391
- Moreno, N. M., López Meneses, E. y Leiva, J. J. (2018). El uso de las tecnologías emergentes como recursos didácticos en ámbitos educativos. *International Studies on Law and Education*, 29/30, 131- 146.
- Olivares, M. (2014). Impacto del uso de dispositivos electrónicos en habilidades cognitivas de niños de 3 a 6 años: Memorias del Concurso Lasallista de Investigación, *Desarrollo e innovación*, 1, 27-31.
- Ramírez, M. (2012). Recursos tecnológicos para el aprendizaje móvil. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 61-77.
- Truong, H. M. (2016). Integrating learning styles and adaptive e-learning system: Current developments, problems and opportunities. *Computers in human behavior*, 55, 1185-1193.
- Uceda Antolín, J. y Barro, S. (2009). *Las TIC en el sistema universitario español*. Madrid: CRUE.
- Wu, W., Wu, Y. J., Chen, C., Kao, H., Lin, C. y Huang, S. (2012). Review of trends from mobile learning Studies: A meta-analysis. *Computers & Education*, 59(2), 817-827.

MÓVILES EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS. INNOVAR MÁS ALLÁ DE LAS HERRAMIENTAS

Línea temática [3]. TIC y Educación Mediática

Aquilina Fueyo Gutierrez, Universidad de Oviedo, España

Carlos Rodríguez-Hoyos, Universidad de Cantabria. España

Isabel Hevia Artime, Universidad de Oviedo. España

Palabras clave: Dispositivos móviles; aplicaciones móviles; Innovación; Contexto universitario; Competencias TIC; Universidad; Usos; Competencia digital

Keywords: Mobile devices; mobile apps; Innovation; University context; ICT skills; University; Uses; Digital competence

Introducción

El acceso que permiten los dispositivos móviles a diferentes modalidades de información a través de internet y a las redes sociales y, por ello, a la comunicación transmedia, junto a su utilización para favorecer el aprendizaje a través del uso de aplicaciones de diverso tipo en diferentes ámbitos del saber, el uso de la realidad aumentada y los mundos virtuales, etc., son procesos que están penetrando en el ámbito universitario y cambiando las formas enseñar y aprender (Burbules, 2014, Fueyo & Fano, 2015, Ramos, Herrera, & Ramírez, 2010; Vázquez-Cano & Sevillano, 2014; Vázquez-Cano, 2015). La introducción de estas tecnologías en las aulas universitarias puede suponer una amenaza para el profesorado o, por el contrario, abrir nuevas oportunidades para innovar la enseñanza siempre que esos dispositivos y las aplicaciones que permiten manejar puedan integrarse en metodologías globales diseñadas atendiendo a las complejidades de cada campo temático y potenciando aquellos usos que los dispositivos mejoran frente a herramientas menos avanzadas tecnológicamente hablando (Fueyo & Hevia, 2017). Un sector del profesorado, ante estos cambios, va asumiendo retos en la línea de hacer una enseñanza más dinámica, participativa y centrada en el alumnado (Vázquez-Cano, 2015).

Esta comunicación se sitúa en el contexto del Proyecto I+D+I “*Competencias mediáticas de la ciudadanía en medios digitales emergentes: prácticas innovadoras y estrategias educacionales en contextos múltiples*” y, más concretamente, en el subproyecto denominado “*Competencias mediáticas de la ciudadanía en medios digitales emergentes en entornos universitarios*” (EDU2015-64015-C3-2-R), orientado a detectar prácticas docentes innovadoras del uso de dispositivos móviles en el ámbito universitario.

Metodología de investigación

A la luz de un a revisión de la literatura reciente sobre ese ámbito y de un avance de los resultados de la investigación en el que, como herramientas de recogida de información se utilizan dos entrevistas a informantes clave, personas expertas en innovación docente con dispositivos móviles, dos grupos de

discusión y un cuestionario dirigido al profesorado universitario que desarrolla proyectos de innovación ligada al uso de los dispositivos móviles, analizaremos el tipo de innovación que se produce en las aulas universitarias, las metodologías a las que el uso de dichos dispositivos aparece vinculado, las estrategias didácticas que el profesorado usa a la hora de desarrollar proyectos de innovación, así como el tipo de debilidades y fortalezas que son detectadas.

Resultados

1. **Perfil del profesorado que hace innovaciones docentes con dispositivos móviles:** se trata de profesores/as jóvenes o, como mucho, de mediana edad. Llevan menos de cinco años trabajando con el móvil (75% del profesorado). Todos ellos han participado en experiencias de innovación y asumen que las tecnologías están aquí para quedarse y que intentar combatirlos o no tomarlos en consideración es inútil.
2. **En relación con los elementos tecnológicos,** en general todos introducen los dispositivos móviles en el aula, algunos de manera habitual y otros en situaciones puntuales muy concretas. Los dispositivos utilizados son predominantemente los *smartphones*, pero también *tablets* y ordenadores portátiles. La utilización de estos dispositivos se encuentra con algunas dificultades como la conectividad y la distracción que pueden producir en el alumnado. Estas dificultades aparecen citadas también por la mayoría de las personas a las que se les ha aplicado el cuestionario (con porcentajes en torno al 70%).
3. **Con respecto a la percepción del uso que hacen los estudiantes sobre los dispositivos móviles.** El 80% de los encuestados considera que el alumnado tiene un buen dominio de la tecnología móvil. Los componentes del grupo de discusión y dos de los informantes clave coinciden en que los estudiantes manejan con soltura los dispositivos móviles, pero también afirman reiteradamente que desconocen las utilidades y oportunidades que puede proporcionar un móvil para su formación y profesionalización.
4. **Sobre los elementos pedagógicos de las innovaciones docentes y competencias mediáticas que se desarrollan.** Las *apps* educativas son para el profesorado un elemento imprescindible para que la utilización de los dispositivos móviles sea eficaz y forman parte de sus proyectos educativos. En general, utilizan o han utilizado metodologías como *flipped classroom*, gamificación y aprendizaje colaborativo, que son las más mencionadas. Están a favor de la introducción de esas nuevas metodologías, que entienden que se encuentran alejadas de las clases magistrales, porque la sociedad está cambiando y hay que adaptarse e introducir nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Dos aspectos que mencionan recurrentemente cuando hablan de metodologías de trabajo en el aula con dispositivos móviles son, por un lado, las *apps* que orientan, sobre todo, a la motivación y la retroalimentación tanto para su labor docente como para el alumnado en su proceso de aprendizaje y, por otro lado, las redes sociales que contribuyen a dar cercanía e inmediatez a cualquier actividad propuesta. Las actividades en redes se ponen al servicio de la creatividad mediante la producción de videos,

presentaciones o cualquier proyecto audiovisual que se pueda divulgar a través de las redes sociales y que provoque debate y participación.

- 5. Necesidades y oportunidades.** El profesorado destaca que las tecnologías forman parte de nuestra vida y hay que verlas como una oportunidad de aprender de formas distintas e incorporarlas en las prácticas educativas. Coinciden en que, hoy en día, el uso del dispositivo móvil está presente en cualquier situación, por lo que ven lógico que la universidad no esté al margen. Esto coincide con un 80 % del profesorado que manifiesta que su práctica educativa ha mejorado con el uso de los dispositivos móviles. También coinciden en que tiene que haber una disposición por parte de todas las instituciones para que se puedan introducir de la mejor forma posible. Al igual que sucede en los resultados preliminares del cuestionario, la mayor parte de los participantes no ha recibido formación para el uso de estos dispositivos en su docencia (un 65,9% de los profesores que cumplimentan el cuestionario). Y, mayoritariamente, les parece que esa formación es una necesidad (opinión que manifiestan el 79% de los que responden al cuestionario).

Como conclusiones de carácter general destacamos que parecen definirse dos corrientes respecto de la utilización de dispositivos. Por un lado, están quienes los usan habitualmente y fomentan el uso en clase, conocen las aplicaciones principales y se molestan en buscar las ventajas que su utilización tiene, como ocurre con la mayoría de los encuestados. Por otro, identificamos un sector que no quieren saber nada de estos medios técnicos, no permiten el uso del móvil en clase, no utilizan ninguna de las aplicaciones disponibles, no participan de cursos de reciclaje ni asesoramiento y siguen métodos tradicionales a los que los entrevistados identifican como “lección magistral”, sin importarles la opinión de alumnos o tener en cuenta las ventajas que estos modernos dispositivos pudieran reportarles en clase. Otro aspecto en que coinciden los entrevistados es que, pese a que con las prácticas innovadoras se busca fomentar usos alternativos que potencien el aprendizaje con los dispositivos móviles, el alumnado, muchas veces, no responde como debería y son frecuentes las distracciones, el estar prestando atención simultáneamente a varias cosas. El elemento negativo más significativo que se identifica a la hora de valorar negativamente la presencia de dispositivos móviles en el aula es la distracción que suponen para el alumnado. Aunque, para estos profesores es un aspecto contra el que no se puede luchar, si queremos aprovechar los beneficios hay que asumir esa contrariedad. Frente a ella, paradójicamente, ponen en valor la capacidad de las actividades que incorporan dispositivos móviles para motivar e interesar a los estudiantes frente a metodologías más tradicionales que sitúan en origen de la falta de interés y motivación que se observa con frecuencia en las aulas universitarias.

BIBLIOGRAFÍA

- Burbules, N. C. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encuentros sobre educación*, 13, 3-14.
- Fueyo, A. y Fano, S. (2015). *MLearning: aprendizaje a través de dispositivos móviles*. Oviedo: Instituto de Administración Pública Adolfo Posada.
- Fueyo, A. y Hevia, I. (2017). Prácticas docentes con dispositivos móviles: investigar para innovar la docencia universitaria. III Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital. Segovia.
- Fueyo, A. y Hevia, I. (2017). M-learning, ¿dispositivos o metodologías para innovar la enseñanza universitaria? Prácticas docentes con dispositivos móviles: investigar para innovar la docencia universitaria. *INNODOCT 2017*. Valencia.
- Ramos, A., Herrera, J., y Ramírez, M. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Comunicar*, 34, 201-20.
- Vázquez-Cano, E. (2015). El reto de la formación docente para el uso de dispositivo digitales móviles en la Educación Superior. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 54(1), 149-162. DOI: 10.4151/07189729-Vol.54-Iss.1-Art.236
- Vázquez-Cano, E., y Sevillano, M. L. (2014). Análisis de la funcionalidad didáctica de las tabletas digitales en el espacio europeo de educación superior. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 11(3), 67-81. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i3.1808>

PROYECTO INTERDISCIPLINAR DE QUÍMICA CREADO CON REALIDAD AUMENTADA

Línea Temática [3]: TIC y Educación Mediática

M^a Luisa Roqueta Buj, IES Francisco Ribalta, España

Palabras claves: Realidad Aumentada, TIC, nuevas metodologías pedagógicas, Química

Keywords: Augmented Reality, TIC, New pedagogical methodologies, Chemistry

Introducción

Los entornos de aprendizaje virtuales facilitan la colaboración y la interacción permitiendo que el aprendizaje se torne en un proceso activo y comunicativo. Desde la teoría del constructivismo se puede justificar el desarrollo de estos entornos altamente interactivos y participativos donde el usuario es capaz de modificar, construir, probar ideas, e involucrarse activamente en la resolución de un problema (Roussou, 2004). La Realidad Aumentada (RA) proporciona entornos de aprendizaje flexibles, que sirven de andamiaje, con información integrada en forma de audio, texto, imágenes o representaciones 3D. De esta forma el aprendizaje también se puede adaptar a los estilos individuales de aprendizaje, acomodándose a las diferentes preferencias en el proceso en función de las diversas habilidades del alumnado. La Realidad Aumentada permite acercar al alumnado cualquier disciplina integrada en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato o Educación Superior, ya que se puede incluir como una herramienta más en la elaboración de proyectos interdisciplinarios. La siguiente propuesta ha sido creada para abordar la unidad didáctica del enlace químico, haciendo uso de esta nueva tecnología, en el nivel de E.S.O, pero se puede implementar en los diferentes contenidos y niveles de Bachillerato y Educación Superior en ésta y otras disciplinas.

El elemento motivacional positivo que aporta al alumnado debe tenerse en cuenta también, pues es determinante en la mejora del rendimiento en el proceso de aprendizaje. En este sentido hay numerosas investigaciones que indican que la RA aumenta la motivación y las ganas de aprender (Reinoso, 2012). Otra de las ventajas de introducir la RA en el aula a través de dispositivos móviles es la superación de las limitaciones temporal-espaciales que proporciona a los entornos de aprendizaje (Estebanell, 2012). La realidad aumentada tiene grandes posibilidades de aplicación en educación de forma generalizada en multitud de disciplinas ya que proporciona una manera eficiente de representar modelos que necesitan visualización.

Método

El interés didáctico que engloba esta propuesta radica en que se trata de un trabajo interdisciplinar que integra áreas como la Física y Química, Informática, Tecnología, Diseño e Imagen. El alumnado interviene en el proceso de

aprendizaje de forma activa, interactiva, colaborativa y grupal. Utilizando RA hemos creado recursos digitales autónomos con un Software específico como es Aumentaty Creator y Aurasma. Estas aplicaciones permiten asociar marcadores imprimibles con una imagen 3D, una animación o un vídeo explicativo. En nuestro caso se trata de las imágenes de modelos de las moléculas y de las redes iónicas cristalinas estudiadas en la unidad del enlace químico. Para visualizar las escenas creadas con estas aplicaciones se puede hacer desde un teléfono móvil o una Tablet y, además, permite compartirlas en redes sociales a través de un enlace que se genera. Las imágenes 3D de los modelos de las moléculas y cristales se pueden obtener desde repositorios de imágenes 3D, pero es más creativo el proceso cuando introducimos al alumnado en el modelaje 3D a través de programas como Sketchup, Autodesk 123 Catch o Blender.

La comunicación científica se ha hecho a través de la creación de posters multimedia con Glogster, así como de vídeos publicables en un canal propio de YouTube. Para compartir el Proyecto con el resto de la comunidad educativa se pueden colocar, los marcadores y los códigos QR generados en los laboratorios y las aulas donde los alumnos pueden visualizar las imágenes y escenas creadas. Utilizando las aplicaciones mencionadas, Aumentaty y Aurasma, hemos generado los marcadores imprimibles asociados a cada una de las moléculas y cristales iónicos estudiados. A continuación, se asocian las imágenes 3D de cada una de estas estructuras de enlace a cada uno de los marcadores. Los marcadores actúan a modo de lanzaderas, de forma que activan la visualización de los elementos asociados, pudiendo tratarse de imágenes, vídeos o hipervínculos. Para alguna de estas estructuras hemos utilizado también el nivel de RA basado en códigos QR. Los vídeos creados por los alumnos tienen un carácter explicativo, y en ellos se describen cada una de las estructuras de enlace, sus propiedades y geometría. La ventaja de la visualización con Aumentaty respecto de otras aplicaciones como Aurasma es que la primera permite rotar los modelos y apreciar las uniones entre los átomos y los ejes de simetría de la molécula en cuestión.

Resultados y conclusiones

A nivel educativo, un objetivo clave ha sido el de contribuir a la consecución de un alumnado más ilustrado en los aspectos científicos y tecnológicos. Haciendo uso de las tecnologías digitales e integrando los recursos multimedia en las actividades, los estudiantes adquieren mejor las habilidades científicas ya que se potencia y se favorece el aprendizaje significativo. El hecho de crear marcadores, modelos y vídeos propios contribuye a que la participación en el proceso de aprendizaje sea de forma activa, participativa, colaborativa, grupal e interactiva, incrementando el gusto por la ciencia y la investigación del alumnado.

A modo de ejemplo mostramos a continuación la visualización de la molécula de glucosa donde la escena ha sido creada con la aplicación Aumentaty y utilizando como marcador una imagen, en este caso de azúcar, que activa la información virtual.

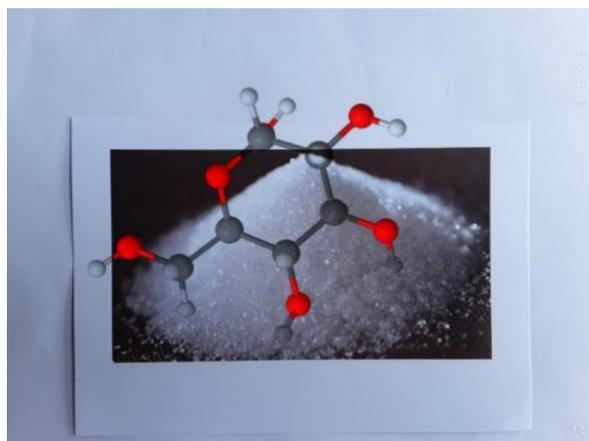


Figura 1. Molécula de glucosa. Aumentaty Viewer

Esta propuesta se aborda de forma interdisciplinar y creativa y estimula de este modo la creatividad a través de la creación de modelos propios. En la actualidad vivimos en un mundo en el que los saberes están integrados y las áreas de trabajo son interdisciplinarias, por tanto, es nuestra función como docentes preparar al alumnado para afrontar este nuevo contexto laboral.

A lo largo de este trabajo hemos facilitado la comprensión de la unidad didáctica del enlace químico, a través del uso de esta nueva tecnología multimedia interactiva como recurso educativo innovador. Un logro destacable ha sido el contribuir a mejorar la percepción espacial de la geometría molecular, de los ángulos de enlace y de la disposición de los átomos en las estructuras tridimensionales de los compuestos.

También hay que mencionar el aspecto de la comunicación científica, realizada a través de la creación de posters multimedia, así como de vídeos publicables en un canal propio de YouTube. Esta forma de dar a conocer el trabajo favorece la relación entre entornos de aprendizaje formales y no formales tan necesaria para la divulgación científica. Al mismo tiempo los estudiantes adquieren mayores responsabilidades en torno al trabajo propio elaborado.

Haciendo uso de las TIC e integrando los recursos multimedia en las actividades, el alumnado adquiere mejor las competencias científicas favoreciéndose así el aprendizaje significativo y aumentando el gusto por la ciencia y la investigación.

Por último, la elaboración de materiales virtuales autónomos abre una vía en la democratización del conocimiento científico a través del uso de las nuevas tecnologías como es la RA.

BIBLIOGRAFÍA

- Cerqueira, C. S., & Kirner, C. (2012). Developing Educational Applications with a Non-Programming Augmented Reality Authoring Tool. Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (pp. 2816-2825).
- Chang, G., Morreale, P., & Medicherla, P. (2011). Applications of Augmented Reality Systems in Education. Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010, 1380-1385.
- Cook, M. P. (2006). Visual Representations in Science Education: The influence of prior knowledge and Cognitive Load Theory on Instructional Design Principles. *Sci. Ed.*, 90, 1073-1109. <http://dx.doi.org/10.1002/sce.20164>.
- Cubillo, J. Recursos digitales autónomos mediante la realidad aumentada, RIED: revista iberoamericana de educación a distancia, Vol. 17, 2014, nº2, vol. 17 p.241-275.
- Estebanell, M. y otros (2012): Realidad Aumentada y códigos QR en Educación, en Tendencias emergentes en Educación con TIC. Barcelona, Espiral.
- Pastor, R. Realidad aumentada tecnología de última generación nacida para impactar Harvard Deusto Marketing y ventas, 2014, nº120, p.28-42.
- PAHAWAY (2011). A framework for identifying best practices in inquiry-based science education. Deliverable 2.5 (internal document).
- Palmer, D. (2001). Students Alternative Conceptions and Scientifically Acceptable Conceptions about Gravity, *International Journal of Science Education*, 23(7), 691-706. <http://dx.doi.org/10.1080/09500690010006527>.
- Roussou, M. (2004). Learning by Doing and Learning Through Play: An Exploration of Interactivity, en *Virtual Environments for Children. Computers in Entertainment (CIE) - Theoretical and Practical Computer Applications in Entertainment*, 2 (1), 1-23.
- Singhal, S., Bagga, S., Goyal, P., & Saxena, V. (2012). Augmented Chemistry: Interactive Education System. *International Journal of Computer Applications* <http://dx.doi.org/10.5120/7700-1041>
- Vygotsky LS (1978) Chapter 6: Interaction between learning and development. In: Cole M (ed) *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge.
- Wu, H.-K., Krajcik, J. S., & Soloway, E. (2001). Promoting Understanding of Chemical Representations. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(7), 821-842.

4. Innovación educativa y nuevas metodologías pedagógicas

Este tema invita a presentar trabajos sobre la innovación responsable que recojan, desde aportaciones más generales que reflexionen sobre la actual crisis de la democracia en la escuela y en la sociedad, la participación de la comunidad en la escuela, la organización y funcionamiento democrático hasta algunos aspectos más específicos como la participación de los estudiantes en las aulas, escuelas libres y democráticas.

REPENSAR LA ENSEÑANZA DE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA: EL CÓMIC PARA APRENDER HISTORIA

Línea Temática [4]: Innovación educativa y nuevas metodologías pedagógicas

Belén Fernández Muñoz, Universidad Autónoma de Madrid, España

Palabras claves: propuesta didáctica, formación inicial, Guerra Civil Española, tema controvertido, cómic

Keywords: didactic proposal, initial formation, Spanish Civil War, controversial topics, comic

Introducción

Es habitual que las asignaturas de historia se trabajen en los centros educativos de Educación Secundaria con una metodología tradicional, basada en clases magistrales, con un discurso único y “monolítico”, donde los conocimientos se miden a través de exámenes en los que se evalúa la memoria por encima de la reflexión (Asunción, Fernández, Lechuga y Reyes, 2017). Son urgentes y necesarios cambios importantes en la formación inicial del profesorado de Geografía e Historia en educación secundaria pues de ello dependerán, en buena medida los conocimientos y las metodologías que utilicen en un futuro. Tras nueve años de implantación del Máster de Formación de Profesorado se observan graves déficits que alejan de la realidad del aula de historia a los docentes en formación, necesitados de prácticas en centros escolares comprometidos y una mayor incidencia en sus aprendizajes pedagógicos y didácticos en las disciplinas en las que son especialistas.

Esta propuesta didáctica recoge los frutos de la experiencia realizada en el curso 2017-18 con estudiantes del Máster de Formación de Profesorado de ESO y Bachillerato (MESOB) en la especialidad de Geografía e Historia de la Universidad Autónoma de Madrid. Trata de utilizar como recurso didáctico las más importantes obras de novela gráfica y cómic para enseñar la Guerra Civil Española (GCE) en las aulas de 4º de la ESO y 2º de Bachillerato.

Ha sido seleccionada la GCE por ser considerado uno de los temas dolorosos, sensibles y controvertidos de nuestra historia reciente, ya que en la actualidad sigue vivo en un debate social inacabado, más ideológico que historiográfico (Toledo, Magendzo, Gutiérrez e Iglesias, 2015). Las asignaturas de historia deberían desarrollar aprendizajes y destrezas relacionados con las competencias sociales y ciudadanas. Aunque muchos docentes se propongan esta importante tarea como un desafío diario, no cabe duda de que muchos otros (al igual que autoridades y responsables de las diferentes administraciones educativas) no lo creen así. En la España actual algunos de nuestros jóvenes tienen poco interés en la democracia y en la participación política y social, mientras que otros se cuestionan críticamente el mundo que han recibido y, por ello, la enseñanza de la historia debería ofrecerles herramientas para analizar el pasado para criticar el presente y construir un futuro mejor y diferente (Pagès, 2007).

Antecedentes

Si comparamos los recursos que se utilizan actualmente con las múltiples propuestas didácticas que existen sobre este tema, nos sorprende su escasa inclusión en las aulas. Por ello, consideramos necesario la inserción del cómic, ya que es uno de los recursos con más potencialidad e interés para los jóvenes. Es muy atractivo y motivador por estar cercanos a su experiencia y permitir contar historias donde las palabras e imágenes comparten protagonismo. Los cómics posibilitan el interés de los alumnos por la historia, despertando la curiosidad y las dudas en ellos (Pérez, 2016). Y es muy accesible, encontramos cómics, viñetas o tiras que hablan de todos los periodos históricos.

Es una expresión literaria y artística que surge en la primera mitad del siglo XX como tira cómica de los periódicos. Fueron un medio criticado y rechazado durante mucho tiempo, aunque su valoración cambió llegando además al mundo de los adultos y ya hace tiempo que se han ganado un puesto como herramienta para el profesor de ciencias sociales por su interés y su potencialidad. Actualmente contamos con cómics que desarrollan sus relatos en todas las etapas históricas, con tipologías distintas y que ofrecen una gran variedad de posibilidades educativas. Tal como dice Sebastián-Fabuel (2016) la utilización de los cómics históricos puede ser muy variada, en forma de viñetas, tiras, hojas, un álbum o como conjunto completo. Pueden ser utilizados como documentos históricos para obtener información sobre un evento, personaje o testimonio de mentalidades. De este modo el cómic se vuelve un instrumento didáctico muy adecuado para cuestionar el pasado, plantear una discusión o un tema social en las aulas (Saitua, 2018).

Los cómics pueden entrañar la dificultad de distinguir la realidad de la ficción y que nuestros estudiantes no comprendan este medio como pretendemos. Es necesario que exista un trabajo previo del profesor para fomentar el pensamiento crítico, la evaluación de fuentes, la selección y contraste de la información que se obtiene de las viñetas y la consideración de diferentes perspectivas para que adopten una posición de “investigador-lector” (Sebastián-Fabuel, 2016). A esto habría que incluir el diseño y desarrollo de distintas actividades que ayuden a los alumnos a entender lo que han leído y guiarles en los contenidos del currículo.

Por otro lado, la GCE ha sido ampliamente tratada por el cómic. Durante el conflicto se utilizó la historieta gráfica con fines bélicos y políticos por ambos bandos y para adultos y niños, una lectura donde el Bien se enfrentaba al Mal y viceversa, ambos con exageraciones, que continuará en la posguerra. En cambio, en los años de la dictadura esta temática apenas se tocó sino periférica o anecdóticamente tanto fuera como dentro de España (Matly, 2018). La muerte de Franco supuso un resurgimiento, acentuado desde el 2000, como reflejo del debate social de los últimos años y de la bonanza de la producción española de cómics (Feliu y Hernández, 2013). Sin embargo, hay que resaltar que, durante estos años, la manera de contar la guerra ha cambiado al mismo tiempo que la historiografía del periodo (Matly, 2018).

Desarrollo

Considerando la potencialidad del tema y del recurso se pidió a los estudiantes de la asignatura Aprendizaje y enseñanza de la historia del curso 2017-18 del MESOB (especialidad de Geografía e Historia) realizar un trabajo que entraba dentro de su evaluación sobre el cómic y la GCE. El trabajo consistía en cumplimentar una ficha en la que debían elegir un cómic o novela gráfica que debían analizar brevemente, vincularlo con el currículo de la Comunidad de Madrid de 4º de la ESO o 2º de Bachillerato, diseñar mínimo 5 actividades de las cuales debían desarrollar dos de ellas. Además, esta ficha la podían cumplimentar por pareja o individualmente. Los alumnos seleccionaron las novelas gráficas y cómics: *Jamás tendré 20 años* de Jaime Martín (2016), *El Arte de volar* de Antonio Altarriba y Kim (2010), *La Guerra Civil Española* de Paul Preston y José Pablo García (2016), *Los surcos del azar* de Paco Roca (2013), *Río Manzanares* de Antonio Hernández Palacios (1979) y *El Convoy* de Denis Lapière y Eduard Torrents (2015).

Los trabajos entregados se diferenciaban bastante unos de otros en presentación y profundización de contenidos. Entre las propuestas destaca las de una alumna que trabajó *Jamás tendré 20 años* de Jaime Martín (2016) y realiza un GCE y del cómic, contando con jueces, países participantes, la Iglesia, ... Otro de ellos propone dedicarle tiempo a la historia local, hablar de lugares de la Guerra Civil en Madrid y la visita a la exposición sobre el asedio de la ciudad "No pasarán. Madrid 1936. 16 días" de 2018. Analizar conceptos y expresiones como "Arriba España", CNT, FAI, falangistas, "rojos", patria y mosquetón. Utilización de fuentes iconográficas al comparar viñetas con fotografías de la época o actuales. Escribir una carta como si fuéramos Antonio Machado. Entrevistas orales e investigación de fuentes para conocer el papel de la mujer en la guerra. Incluso alguno de ellos realizó una rúbrica como modo de evaluación.

La mayoría de estos comics permitían tratar distintos periodos al mismo tiempo, como es la Guerra Civil, Posguerra y la Segunda Guerra Mundial. Por lo que tenemos una Historia de España muy integrada en el contexto europeo, relacionando así los distintos hechos. Al mismo tiempo también se podía relacionar con sucesos más actuales, como la situación de los refugiados sirios en Europa y los refugiados españoles en Francia.

Estos trabajos lo que muestran con distintos recursos, como es el cómic, se pueden hacer grandes propuestas didácticas en la que trabajar distintos contenidos y competencias, de una manera distinta a las tradicionales clases magistrales. Trabajando esto con los futuros profesores de ciencias sociales les hacemos conscientes de las distintas metodologías que se pueden llevar a cabo en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Asunción, A. de la; Fernández, B.; Lechuga, S. y Reyes, J. L. de los (2017). La historia reciente de España vista por los alumnos de Segundo de Bachillerato. En R. Martínez; R. García-Moris y C. R. García (2017). *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*, (pp. 608-618). Córdoba: AUPDCS-Universidad de Córdoba.
- Feliu, M. y Hernández, F. X. (2013). *Didáctica de la Guerra Civil española*. Barcelona: Graó.
- Matly, M. (2018). El cómic sobre la guerra civil. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En R. M. Ávila.; R. López y E. Fernández (2007). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*, (pp. 205-216). Bilbao: AUPDCS.
- Pérez, S. M. (2016). Enseñar historia y ciudadanía con los cómics. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (85), 53-57.
- Saitua, I. (2018). La enseñanza de la historia a través de la novela gráfica: una estrategia de aprendizaje emergente. *Revista de Didácticas Específicas*, (18), 65-87. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/8924/9824>
- Sebastián-Fabuel, V. (2016). El uso del cómic y la narrativa gráfica como estrategia didáctica en el aula de Historia y Ciencias Sociales. En Lluch-Prats, J.; Martínez, J. y Souto, L. C. (Eds.) *Las batallas del cómic: Perspectivas sobre la narrativa gráfica contemporánea*, (pp. 299-318). Valencia: Colección Anejos de Diablotexto Digital. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/58688>
- Toledo, M. I., Magendzo, A., Gutiérrez, V. e Iglesias, R. (2015). Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos XLI*, 1, 275-292. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v41n1/art16.pdf>

PHENOMENON-BASED LEARNING. FINLAND'S NEW EDUCATIONAL APPROACH

Línea Temática [4]: Innovación educativa y nuevas metodologías pedagógicas

Edgardo Galetti Torti, Universidad Autónoma de Madrid, Spain

Marta Garrote Salazar, Universidad Autónoma de Madrid, Spain

Introduction: the bases of the new approach

Phenomenon-based learning (PhenoBL) is a new approach to teaching and learning implemented in Finland since 2016. The main idea is moving away from traditional subjects to multidisciplinary learning modules (Symeonidis and Schwarz, 2016), which, in itself, is not novelty, as it can be related to project-based learning. However, the innovation lays basically on the obligatory nature of this methodology established by the Finnish National Board of Education (2016) for the whole country. The curriculum reform aims at ensuring that the knowledge and skills of Finnish children will remain strong in the future, both in national contexts as well as international ones (Halinen, 2014). In addition, pedagogical guidelines have been outlined to help schools develop their operating methods in order to increase the pupils' interest in learning.

Theoretical groundings of PhenoBL are humanistic pedagogy, existentialism, constructivism (Vygotsky, 1962, 1978, 1987) and socio-cultural learning theories, in which learners are seen as active knowledge builders and information, is not understood only as an internal element of an individual, but as formed in a social context; progressive inquiry learning (Muukkonen, Hakkarainen and Lakkala, 1999); problem-based learning (Hmelo-Silver, 2004); and e-learning, since it uses information and communication technology pedagogically.

As regards Humanistic Pedagogy PhenoBL meets the principles associated to this kind of education: schools should produce students who want to learn and know how to do it since, in all cases, this learning should be self-directed and there should be a continuous self-assessment guiding the learners' work. The product is the students' responsibility for their 'productivity is the culmination of the pedagogical process. Without this productivity, in fact, the process of humanistic education is incomplete' (Scholes, R.E., 1982: 4-5). Existentialism helps students develop both culture and individual nature thus trying to determine their own values and identity. They encounter freedom of choice and are responsible of their own learning which triggers values that have been self-coined and do not come from authoritarian and already established sources (Guttek, 1997).

What does Phenomenon- Based Learning comprise?

Enhancing pupils' participation, increasing the meaningfulness of study and making it possible for each and every pupil to experience success are the key issues. Children are guided in assuming more responsibility for their schoolwork, but, in accordance with this, they are also given more support in their studies.

The pupils set goals, solve problems and assess their learning based on set targets (FNBE, 2016). The students' experiences, feelings, areas of interest and

interaction with others lay the foundation for learning. The teacher's task is to instruct and guide the pupils into becoming lifelong learners by taking the individual learning approaches of each pupil into consideration. Teachers leave their role of lecturers aside to turn into monitors, helpers, and finders of those resources the students will need in their pursuit into knowledge.

Holistic real-world phenomena provide the starting point for learning. The phenomena are studied as complete entities, in their real context, and the information and skills related to them are studied by crossing the boundaries between subjects. Phenomena are dealt with from five dimensions (Silander, 2015): holisticity, authenticity, contextuality, problem-based inquiry and learning process. Thus, "learning does not take place only in the actual world of school" (Salmi, Kaasinen and Suomela, 2016, p. 1393) but in any other environment outside the school (Out-of-school Education), where students are able to find sources of learning. It is utterly important to consider that the school is no longer the sole learning environment the students have to develop their aptitudes. The premises have expanded their limits in order to include all those places where learners are able to find their own sources of knowledge. Teachers only have to guide them, the students' avid desire to learn will do the rest.

A change in roles

The theoretical groundings stated before change the school, teacher and student's roles, turning them into something more active and integrated in the learning process. PhenoBL urges the school to have a clearly defined theme, project or course that combines the content of different subjects according to what the students ask to study and research; plan with the students the multidisciplinary learning modules, which will take into account everything the students need in order to reach their aims and objectives; select themes from the perspective of several subjects since from that moment onwards the former have ceased being something closed and restricted to evolve onto a space of convergent knowledge; decide at local and school level on what topics and how these integrative study periods are realized; and finally emphasise diversity in assessment methods, with self-assessment as the key strategy to determine the development and enhancement of students' instruction (Halinen, 2014; Salmi, Kaasinen and Suomela, 2016). The school 'will take all these changes into account, not just by reacting to change but also by taking a proactive role in building the future. The schools also have an important role in defining what kind of future they should be involved in constructing' (FNBE, 2016).

With regard to the teacher's roles, these have broadened their boundaries towards a vaster comprehension of what an educator should be in order to help students develop their own selves. Due to subject merging and the consequent removal of boundaries between them, the educator now plans all facets of learning with the students, discussing what they want to learn and how they want to do it in order to facilitate all the information the students require and the tools for them to find what they want to learn, promoting, at the same time, the cross-disciplinary thinking needed to look at and dive into a problem from different perspectives and sciences (Halinen, 2014; Symeonidis and Schwarz, 2016). Educators should also induce the students to reflect on 'the changes in the

surrounding world and their effect on children and young people, learning school work and life skills' (FNBE, 2016), which will play an important role in the learners' development as independent human beings.

Led by PhenoBL, the learners' roles have empowered and show more commitment and responsibility. First of all, they have expanded their capacities to those of researchers, assessors and evaluators, something that will give students a wider perspective of what the learning process is. Closely connected to this idea, they will set their own goals, build knowledge collaboratively and create their own content and questions to get fully immersed into the process they have themselves created. Thus, guided by educators, they construct their own curriculum, plan their studies and develop their own tools, methods, and media for the elaboration, presentation and assessment of what is learned, experiencing different kinds of interaction models and sharing of expertise (Halinen, 2014). Learners are, thus, 'able to combine the knowledge and skills provided by different subjects to form meaningful wholes' and will understand that the 'multidisciplinary learning modules are tools for integrating learning and for increasing the dialogue between different subjects' (FNBE, 2016).

Conclusion: A real future for education

PhenoBL highlights collaborative classroom practices bringing about multi-disciplinary, phenomenon- and project-based studies where several teachers may work with any given number of students simultaneously. Students are expected to participate in the planning process of these studies, topics and how these integrative study periods are carried out are decided at local and school level and special emphasis is set on formative assessment. PhenoBL develops schools as learning communities, which emphasize the joy of learning and a collaborative atmosphere, as well as promote student autonomy in studying, at school, and in their future cross-disciplinary life (Halinen, 2014). PhenoBL constitutes a new educational approach made by educators for autonomous learners who will, from now onwards, build their own particular future.

BIBLIOGRAPHY

- Finnish National Board of Education (FNBE). (2016). *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Halinen, I. (2014, June 13). General Aspects of Basic Education Curriculum Reform 2016 Finland. Retrieved March 4, 2018, from http://oph.fi/download/158389_general_aspects_of_basic_education_curriculum_reform.pdf
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.
- Muukkonen, H., Hakkarainen, K. and Lakkala, M. (1999). Collaborative Technology for Facilitating Progressive Inquiry: the Future Learning Environment Tools. In C. Hoadley and J. Roschelle (Eds.), *The proceedings of the CSCL '99 conference*. Retrieved March 7, 2018, from <http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/texts/muukkonenetal1999.pdf>.

- Salmi, H., Kaasinen, A., and Suomela, L. (2016). Teacher Professional Development in Outdoor and Open Learning Environments: A Research Based Model. *Creative Education*, 7, 1392-1403.
- Silander, P. (2015). *Rubric for Phenomenon Based Learning*. Retrieved March 5, 2018, from <http://www.phenomenaleducation.info/phenomenon-based-learning.html>.
- Symeonidis, V., & Schwarz, J. F. (2016). Phenomenon-Based Teaching and Learning through the Pedagogical Lenses of Phenomenology: The Recent Curriculum Reform in Finland. *Forum Oświatowe*, 28(2), 31–47. Retrieved from <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/458>
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R.W. Rieber, and A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky, 1, Problems of general psychology* (pp. 39–285). New York, NY: Plenum Press.

GIMNÁSTICA DEL TALENTO. EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: ENFOQUES Y PERSPECTIVAS CONTEMPORÁNEAS

Línea Temática [4]: Innovación educativa y nuevas metodologías pedagógicas

Luis Poveda Crespo. UAM. España

Maria Jesús Vitón de Antonio. UAM. España

Palabras clave: Talento. Competencias críticas. Desarrollo de habilidades. Modelo de aprendizaje

Resumen

El presente artículo ofrece un acercamiento y una visión general de la investigación realizada sobre el aprendizaje y desarrollo de competencias que configuran “talento” en entornos sociolaborales denominada “Gimnástica del Talento”.

La metodología de aprendizaje propuesta en el modelo permite una transformación y mejora progresiva de las habilidades asociadas a la actividad profesional que se desarrolla en las Familias Profesionales de Comercio y Marketing y Gestión Comercial y de Ventas, desplegadas por el Instituto Nacional de Cualificación profesional (INCUAL). Se presenta una innovación conceptual; primero al desagregar las actividades y tareas que se realizan en el desempeño de la profesión “Modelo de los Nueve Pasos”, segundo; asociar las competencias críticas y prioritarias en cada uno de los pasos propuestos en el modelo y tercero; diseñar un programa de ejercicios para el entrenamiento de cada una de las competencias asociadas. Los resultados de la investigación nos indican que el enfoque de ejercicios propuesto y la triangulación realiza entre las actividades y tareas a desempeñar, las competencias y el conocimiento de las técnicas de entrenamiento son altamente satisfactorios al proporcionar una reducción en el tiempo de aprendizaje por la propia experiencia y mejorar los indicadores de resultados pre y post.

Introducción

La noción de competencia, tal como es usada con relación al entorno sociolaboral, se sitúa a mitad de camino entre los saberes, los conocimientos y las habilidades; numerosos autores, proponen en el concepto de competencia los dos caminos, el camino del conocimiento y el camino de las habilidades, y añaden un tercero, el camino de la actitud, entendida como la disposición del individuo por querer hacer, así, entendida, la competencia es inseparable de la acción, actitud, pero exige a la vez conocimiento para hacer y un hacer con habilidad.

Podemos entender a la competencia como un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica.

Lo anterior implica que la competencia no proviene de la aprobación de un currículum escolar formal, sino de un ejercicio de aplicación de conocimientos

en circunstancias críticas. Este conocimiento es necesario para la resolución de problemas no es mecánicamente transmisible; algunos autores lo llaman “conocimiento indefinible” y es una mezcla de conocimientos tecnológicos previos y de experiencia concreta que proviene fundamentalmente del trabajo en el mundo real.

La definición de las competencias, y obviamente su aprendizaje, exigen entonces acuerdo y colaboración entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo, se adquieren en trayectorias que implican una combinación de educación formal, aprendizaje en el trabajo y, eventualmente, educación no formal. (Gallart y Jacinto, 1995.)

Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).

En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en práctica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas, inteligencia aplicada, talento para la acción. (Marina J.A., 2010)

Objetivos

La investigación realizada proporciona respuestas a las actuales disposiciones y perspectivas definidas por el Instituto Nacional para las Cualificaciones Profesionales (INCUAL) y en concreto, para las Familias Profesionales de Comercio y Marketing y Gestión Comercial y de Ventas.

Las cuestiones previas más significativas para planificar las actividades de desarrollo competencial:

- Primera cuestión; ¿es posible que se pueda definir, construir y materializar una estructura sistemática para entrenar las competencias y habilidades asociadas a las familias Profesionales descritas?
- Segunda cuestión; ¿por qué medio o instrumento se puede identificar de manera pertinente el perfil actual de competencias del individuo en ese entorno sociolaboral concreto?
- Tercera cuestión; ¿el modelo propuesto GIMNÁSTICA DEL TALENTO (GT) puede capacitar más positivamente y mejorar los indicadores de rendimiento en los individuos objeto de investigación, puede aportar una mejor respuesta a las demandas y requerimientos del entorno sociolaboral?

La investigación, concreta dos **objetivos generales**:

- Analizar y diseñar una herramienta de medición e identificación de las competencias críticas para el desempeño efectivo de la actividad recogida en las Familias Profesionales elegidas.
- Contrastar, estudiar y evaluar la efectividad del entrenamiento al desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para desempeñar la actividad profesional de manera efectiva en entornos laborales.

Método

El enfoque metodológico del estudio se plantea de tipo analítico y cuasi experimental, un proceso exploratorio con el fin de concertar en instrumentos operativos y de concreción material, un control de constancia sobre todas aquellas variables extrañas o contaminadoras que pudieran actuar conjuntamente con la variable independiente, produciendo un resultado sesgado en la variable dependiente, aunque sin aleatorización ni grupo control ya que el grupo estaba previamente formado.

Se utiliza una triangulación de diferentes métodos de carácter cualitativo, como el estudio Delphi, el Panel de Expertos y de carácter cuantitativo como la construcción del cuestionario competencial habilidades básicas comerciales.

- En un primer paso, se identificaron desde un punto de vista teórico las competencias clave para el éxito en las Familias Profesionales elegidas, ya que tienen una alta demanda de profesionales.
- El segundo paso, es la integración de esas competencias en la propia actividad profesional (desempeño), mediante Focus Group y panel de expertos, y se concretan indicadores de rendimiento cuantitativos y cualitativos.
- El tercer paso, es identificar el nivel o grado de competencia actual en los sujetos objeto de investigación mediante el diseño de un cuestionario (HABACO).
- El cuarto paso, es el entrenamiento operativo. Aplicación de GIMNÁSTICA DEL TALENTO como modelo de entrenamiento, en función de los niveles de competencia.
- El quinto, y último paso, es volver aplicar el cuestionario para validar pre y post.

A continuación, se presenta de forma gráfica.

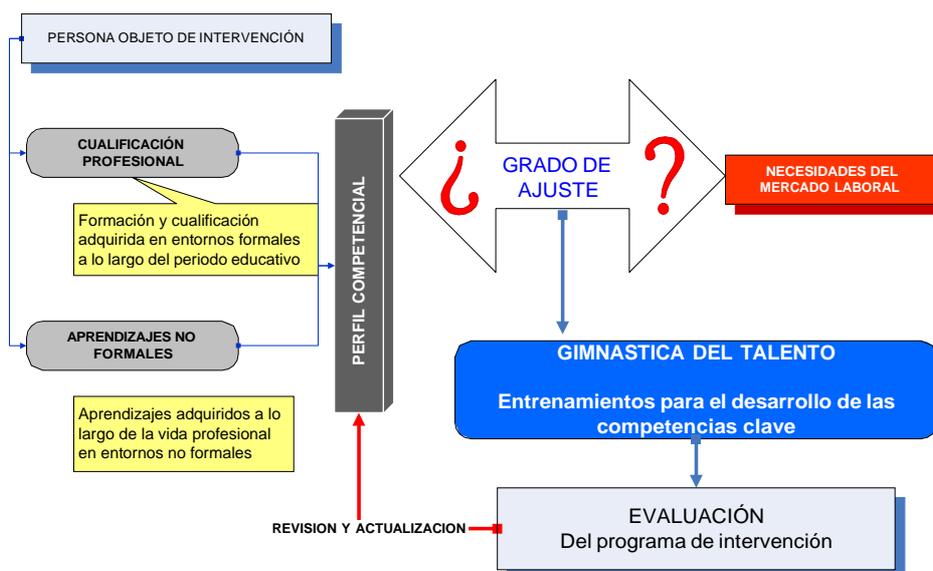


Figura 1. Metodología general. Fuente: Elaboración propia.

Se considera imprescindible contrastar lo enunciado en los diversos textos consultados, con entrevistas a fuentes directas de diversa procedencia, para garantizar la confiabilidad de la información. Se realizan entrevistas estructuradas y técnicas cualitativas grupales con responsables de Recursos Humanos para identificar la demanda del mercado sociolaboral de estos perfiles profesionales.

Dentro de las metodologías cualitativas, destacar la utilización de Panel de Expertos (basado en focus group). Esta metodología constituye una técnica de investigación cualitativa ampliamente difundida en diversos ámbitos de la investigación en psicología, pedagogía, sociología y campos del marketing.

Resultados

La Gimnastica del Talento como metodología para desarrollar competencias presenta como innovación la creación del Mapa de Competencias que realiza una triangulación entre actividades, las competencias en cada una de las actividades y la propuesta de desarrollo para cada actividad/competencia.



Figura 2. Adaptación propia.

Los resultados obtenidos en la investigación podemos resumirlos en:

- Conseguir diseñar, implantar y evaluar un modelo de entrenamiento y desarrollo de 18 Competencias necesarias para el desempeño efectivo de la actividad socio laboral analizada. Estas competencias son:
 - Competencia 1. Sensibilidad interpersonal
 - Competencia 2. Energía
 - Competencia 3. Atención al Cliente
 - Competencia 4. Control Emocional
 - Competencia 5. Tenacidad

- Competencia 6. Iniciativa
 - Competencia 7. Escucha Activa
 - Competencia 8. Observación
 - Competencia 9. Visión de Negocio
 - Competencia 10. Argumentación e Impacto
 - Competencia 11. Persuasión
 - Competencia 12. Negociación
 - Competencia 13. Resolución
 - Competencia 14. Toma de Decisiones
 - Competencia 15. Orientación al Logro
 - Competencia 16. Planificación y Organización
 - Competencia 17. Adaptación al Cambio
 - Competencia 18. Networking
- Los resultados apuntan que el modelo de intervención Gimnástica del Talento van en la línea propuesta por el panel de expertos mostrando mejorías tras la intervención entre el grupo pre y el grupo post claramente significativas.
 - La propuesta de intervención Gimnástica del Talento, afecta a los componentes básicos de las competencias;
 - el saber; al incorporar nuevos constructos y conocimientos relacionados con cada competencia,
 - la habilidad, al repetir y aplicar ejercicios de entrenamiento que permiten un reforzamiento y adquisición temprana de las mismas.
 - la actitud, al mejorar la autoestima y la confianza en sí mismos por las mejorías en indicadores de rendimiento.

Modelo de los Nueve Pasos

Durante 2017 se llevó a cabo la implantación de Gimnástica del talento a una población objeto de estudio, el grupo para el análisis de los resultados se segmentó en; Genero (hombre, mujer), experiencia profesional (menos de 1 año, de 1 a 3 años y más de 5 años), Formación (básica, estudios medios, estudios universitarios).

Los ejercicios que se aplicaron es la variable independiente del estudio (A), que está vinculada al desarrollo de las competencias y de las habilidades y el nivel de rendimiento profesional que realizan como la variable dependiente (B).

Se propone un modelo de intervención, **el modelo de nueve pasos** que parte del principio de que independientemente del producto o servicio que el individuo

tenga en la organización en la que se encuentre, tiene que realizar nueve etapas o pasos, en mayor o menor medida para el desempeño de la actividad.

Debe hacer actividades ANTES de mantener la relación con su interlocutor, antes de relacionarse con él en el proceso de interacción comercial; Paso1 (Prepararse) y Paso 2 (Concertar el encuentro). Las actividades que debe realizar DURANTE el proceso de interacción son; Paso 3 (Toma de Contacto o Encuentro) Paso 4 (Sondear, analizar necesidades), Paso 5 (Argumentar, captar el interés), Paso 6 (Negociar, solventar posibles diferencias) y Paso 7 (Cerrar el acuerdo, si es posible o posponer para otra ocasión). Las actividades que debe de realizar DESPUÉS de la interacción son; Paso 8 (Autoevaluación, identificación de puntos fuertes y áreas de mejora) y Paso 9 (definir un Seguimiento de la actividad).

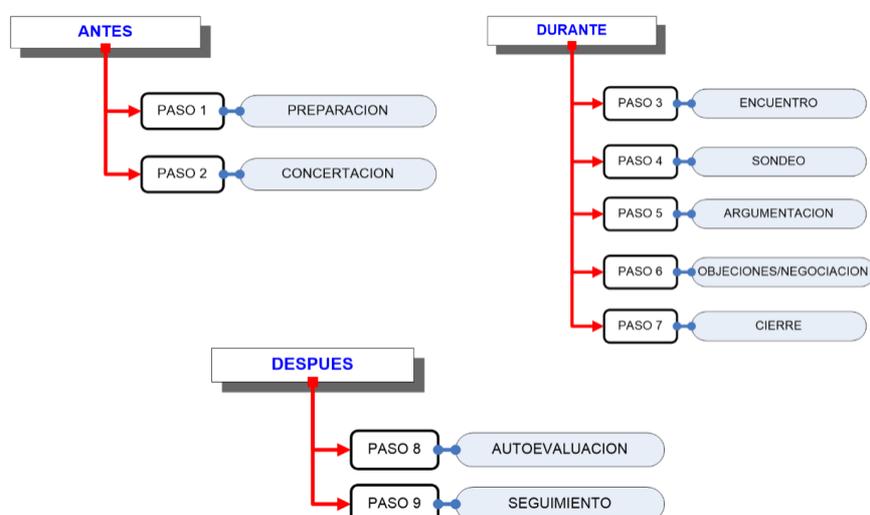


Figura 3. Modelo de Nueve Pasos. Adaptación propia

La organización final del Mapa de Competencias en relación con cada uno de los Nueve pasos es la siguiente; (se identifican las competencias críticas para la actividad y competencias prioritarias). Se desarrollan y aplican los ejercicios propuestos para cada una de las competencias “Gimnástica del Talento” y se evalúan los resultados.

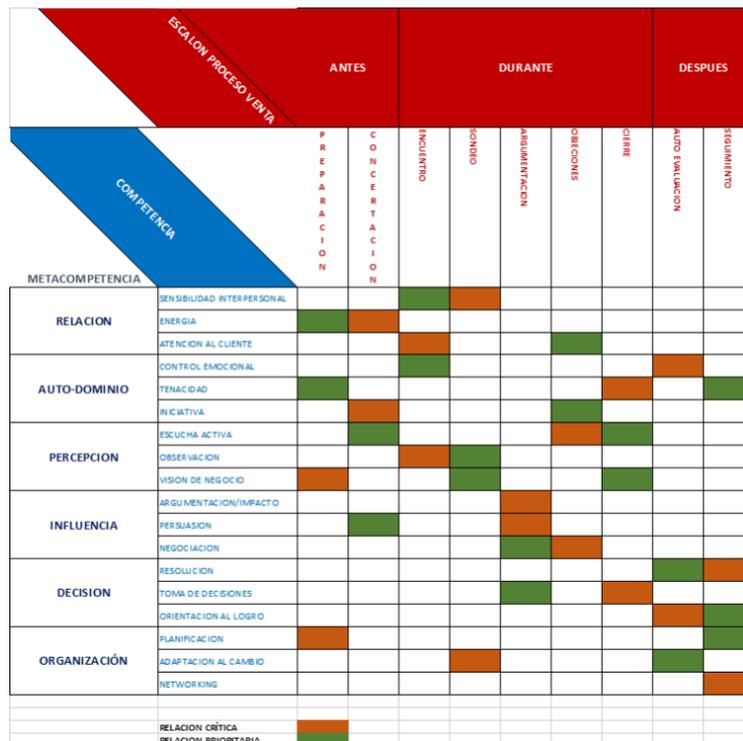


Figura 4. Mapa de competencias. Adaptación propia

Conclusiones

El trabajo se suma a los anteriores que (Guerrero, 1999) ofrecen los principales hallazgos sobre el papel que juegan las competencias profesionales como clave para la obtención de empleo estable y de calidad alcanzando los siguientes resultados:

1. El diseño combinado de Focus Group, Panel Expertos y Metodología Delphi nos ha permitido construir un escenario fortalecido con relación a los requerimientos competenciales actuales en el entorno sociolaboral objeto del estudio.
2. El Modelo de los nueve pasos aporta el Mapa de Competencias con una visión holística que ayuda a potenciar y dinamizar nuevas actuaciones en este ámbito de estudio.
3. Los ejercicios aportan una personalización del desarrollo competencial ajustado a los requerimientos del entorno y del propio individuo.
4. Los datos obtenidos indican que hay una reducción importante del tiempo de aprendizaje en sujetos con menos experiencia en el sector.
5. Se ha logrado la comprensión y descripción del estado actual en esta área, mediante un exhaustivo análisis de los modelos de formación continuada, certificación profesional y modelos actuales de entrenamiento y que convergen en la aplicación sistemática de ejercicios de desarrollo competencial y que se configura en uno de los componentes de innovación sobre otras investigaciones llevadas a cabo con anterioridad. La "Gimnástica del Talento" ha aportado mejoras entre el grupo pre y post intervención con diferencias en casi todas las competencias.

6. La Gimnástica del Talento puede capacitar mejor a los profesionales del sector y aportar respuestas a las demandas del mercado socio laboral. Los resultados son concluyentes en cuanto a la posibilidad de transferencia a otros entornos como la formación dual o certificados de profesionalidad al destacar la importante mejoría en el rendimiento en individuos con menos experiencia profesional.

La evidencia empírica indica claramente, que la “Gimnástica del Talento” como modelo incrementa la eficacia en el desempeño profesional. Los indicadores de rendimiento, la eficiencia en cuanto al incremento de satisfacción, el ahorro de tiempos y de recursos, son positivos tras la intervención, con todo lo que ello supone para las administraciones y organizaciones en general.

En formación continuada en entornos no formales, generalmente se considera que un programa de intervención es menos costoso si requiere de un menor número de sesiones formativas, que estas puedan ser en grupo o individuales, según la necesidad, y que para la propia organización y para el propio sujeto requiera un menor esfuerzo social de dedicación frente a la familia, ocio u otras actividades, es decir, que permita una mayor conciliación.

Todos estos criterios, basados en la valoración aditiva de las ventajas de la intervención de la Gimnástica del Talento, frente a otras intervenciones son fundamentales para el desarrollo adecuado de la actividad profesional según muestra los datos de la investigación realizada.

BIBLIOGRAFÍA

- Gallart M.A.y Jacinto C., (1995). *Competencias Laborales: Tema Clave En La Articulación Educación-Trabajo. Publicado con autorización de los editores. Tomado del Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID-CENEP, Año 6 N° 2. Publicado en diciembre 1995 en Buenos Aires (Argentina).*
- Guerrero Serón A., (1999). *El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre la formación y el empleo. Revista Complutense de Educación. Vol 10 nº 1 135-360*
- Marina J.A., (2010). *La Educación del Talento. Ed. Ariel. Barcelona*

DIDÁCTICA DE LA FÍSICA Y QUÍMICA A TRAVÉS DE GRUPOS INTERACTIVOS

Línea Temática [4]: Innovación educativa y nuevas metodologías pedagógicas

M^a Luisa Roqueta Buj, IES Francisco Ribalta, España

Palabras claves: Grupos interactivos, didáctica, educación inclusiva, Química

Keywords: Interactive groups, didactic, inclusive education, Chemistry

Introducción

Los grupos interactivos se enmarcan normalmente dentro del Proyecto de las Comunidades de Aprendizaje creadas para evitar el fracaso escolar y para lograr la igualdad educativa de todo el alumnado. Se basan en el aprendizaje dialógico: -diálogo igualitario- donde las familias y la comunidad en general son partícipes de forma activa en la educación. El proyecto incluye la participación de agentes sociales como profesionales y personas voluntarias, al tiempo que, el profesorado se compromete a aceptar su colaboración dentro del aula.

El pedagogo Paolo Freire, ya en sus estudios evidenciaba la necesidad de incluir a toda la comunidad (familia, alumnado, voluntariado) para establecer un aprendizaje a través del diálogo: -aprendizaje dialógico-. Todas las personas que forman parte del entorno del alumnado influyen en su aprendizaje y, por tanto, deben planificarlo conjuntamente. Este aprendizaje ayuda al desarrollo de la ZDP -zona de desarrollo próximo-: concepto creado por Vygotsky (habilidades que una persona es capaz de realizar con asistencia y no de manera independiente). Un primer nivel, el desempeño actual del niño, consiste en trabajar y resolver tareas o problemas sin la ayuda de otro, con el nombre de -nivel de desarrollo real-. El término –andamiaje- se refiere al apoyo temporal que proporcionan los adultos (ya sean padres, profesores o maestros) al niño para que este cruce la zona de desarrollo próximo (ZDP).

En la sociedad de la información resulta indudable que el aprendizaje del alumnado depende cada vez más del conjunto de sus interacciones y no sólo de las que se producen en el aula. También es evidente que la coordinación de los diferentes agentes de aprendizaje aumenta mucho el rendimiento escolar y fortalece las redes de solidaridad y los objetivos igualitarios. La finalidad de estos grupos es intensificar el aprendizaje mediante interacciones que se establecen entre todos los participantes (alumnado, profesorado, voluntariado, etc.).

El principio básico de este procedimiento es ampliar el intercambio de conocimientos mediante una trama de interacciones entre el alumnado que se distribuye en grupos, y entre el alumnado y las personas adultas que estén en el aula.

Las actividades se tendrán que realizar entre todos los componentes del grupo de forma cooperativa en un tiempo determinado.

Método

Los grupos interactivos consisten en agrupamientos de cuatro alumnos/as (dependiendo del número de alumnado por aula). El tiempo total de la clase se divide por el número de grupos. De manera que se diversificarían las actividades lo máximo posible para mantener en todo momento la motivación y la expectación del alumnado. Cada actividad puede planificarse para hacerla en unos 10-20 minutos. Cada grupo realiza una actividad concreta y dispone de una persona adulta encargada de dinamizarla. Aunque las actividades de cada grupo sean diferentes, han de mantener relación entre ellas, ya que la temática general ha de ser la misma para todo el mundo. Después de los 10-20 minutos todos los grupos rotan hacia la otra actividad en la que hay otra persona adulta que dinamiza el grupo. Una de las premisas de estos grupos es que estén formados por personas heterogéneas de esta manera se potencia que el alumnado se ayude entre sí.

Implementación en el laboratorio:

La didáctica de la signatura de Física y Química en Educación Secundaria entraña bastante dificultad. Los grupos interactivos pueden ayudar a romper las desigualdades que se generan entre el alumnado en función de los recursos de los que este dispone una vez sale del entorno educativo. Para paliar este hecho, se pueden diseñar grupos interactivos en el laboratorio para así abordar la parte práctica de la asignatura con la ayuda de voluntarios que dinamicen los grupos de trabajo. De esta forma se fomentan las interacciones desde diferentes ámbitos y también el aprendizaje dialógico. El nivel en que se implementa el trabajo es tercero de ESO y la unidad didáctica en la que se enmarca el trabajo es -La diversidad de la materia-incluida en la programación de la asignatura de Física y Química. Dentro de este tema se estudian las disoluciones y las diversas formas de expresar la concentración de éstas. Para ello hemos diseñado una sesión de grupos interactivos en el laboratorio con la participación de voluntarios que dinamicen los grupos de trabajo. El número de grupos es de 7 y cada grupo está formado por cuatro estudiantes y un voluntario. Deben realizar cuatro actividades prácticas diferentes con una misma temática de 15 minutos de duración cada una. Al finalizar su primera actividad asignada, cada grupo debe rotar y hacer la siguiente hasta completarlas todas. Las actividades se enmarcan en una temática común que es aprender a preparar disoluciones diferentes e interpretar las etiquetas de la composición química de varias aguas embotelladas. Concretamente las prácticas a realizar serían:

1- Preparar una disolución de cloruro de sodio de concentración conocida.

2-Aprender a interpretar los grados de acidez del etiquetado de una botella de vinagre comercial.

3-Dadas diferentes etiquetas de agua mineral embotellada, interpretar los datos de concentración de sodio, calcio y magnesio que vienen dados en miligramos/litro y compararlas, para deducir las más adecuadas para prevenir la hipertensión y los cálculos renales.

4-Dado un frasco de alcohol de farmacia de 96° interpretar esta forma de expresar la concentración del etanol.

Previamente a las sesiones el profesorado establece una serie de contactos con los voluntarios para informarles sobre la función que deben desempeñar en el aula. Deben actuar como dinamizadores del grupo, para que las actividades se desarrollen de forma ágil, y establecer las interacciones que favorecen el aprendizaje dialógico. No tiene por qué dominar la actividad: no tiene que actuar como un profesor, ni explicar, ni corregir. Las principales tareas de los voluntarios son:

- Coordinar las interacciones entre el alumnado
- Favorecer el diálogo y la participación de todos.
- Informar de los criterios de éxito.
- Intervenir para enseñar habilidades de colaboración.
- Ayudar a buscar la respuesta entre todos, o plantear una estrategia de búsqueda, que nadie se quede rezagado o sin respuesta.
- Orientar y asignar papeles de trabajo.

Resultados y conclusiones

La evaluación de los grupos de trabajo interactivos debe ser cualitativa, a través de rúbricas diseñadas por el docente, en las que se incluyan criterios de evaluación para determinar si se han establecido las interacciones entre los miembros del grupo necesarias para conseguir un aprendizaje dialógico. Es decir, como ejemplo de criterios a introducir estarían los siguientes:

- Apoya a los demás compañeros
- Se expresa correctamente
- Resuelve la actividad de forma grupal.

La evaluación incluye coevaluación y autoevaluación y, por tanto, ha de haber un análisis de la reflexión personal y grupal que ha tenido lugar en el desarrollo del proceso.

Los grupos interactivos generan motivación en el alumnado y mejoran el clima en el aula. Entre otros aspectos está el hecho de que ayudan a tener en cuenta -la opinión del otro- y a tener conciencia de grupo. También es destacable que mejoran los aprendizajes y las relaciones entre los compañeros y con otros miembros de la comunidad educativa, así como, favorecen la comunicación y el intercambio de experiencias de todos los individuos que forman la Comunidad de Aprendizaje.

Otro aspecto importante es la conveniencia de que los alumnos estén informados por el profesor, antes de ser evaluados, del proceso que se va a seguir en cada actividad para obtener las calificaciones o valoraciones. En la evaluación cualitativa se recoge información sobre el alumnado respecto a sus actitudes, valores, metodología, para valorar cualitativamente los resultados del proceso y determinar los logros alcanzados. Se evalúan por ejemplo la asistencia, puntualidad, perseverancia, motivación, participación cooperación, creatividad, sociabilidad, liderazgo etc. De esta forma aumenta la implicación y la reflexión del alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje, lo que permite una reorientación del procedimiento en el caso de que sea necesario. Los alumnos registrarán las conclusiones de esas evaluaciones cualitativas y los profesores

aportarán la retroalimentación necesaria a cada alumno, grupo de alumnos y/o clase una vez la actividad ha finalizado.

Finalmente, cabe destacar que los grupos interactivos promueven la inclusión educativa ya que las agrupaciones se diseñan de manera heterogénea en cuanto a nivel curricular, género y otros múltiples factores.

BIBLIOGRAFÍA

- Elboj, C.; Puigdellívol, I.; Soler, M y Valls, R. (2002). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Graó.
- Freire, P. (1997). A la sombra de este árbol. Barcelona: El Roure.
- Flecha, R.; Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. Revista de Estudios y Experiencias en Educación.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. Cultura and Educación, 21(2), 157-169.
- Hartman, H. (2002). Scaffolding and Cooperative Learning. Human Learning and Instruction, 23-69.
- Vygotsky, L. (1962), Thought and Language. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wood, D. J.; Bruner, J. S.; Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychiatry and Psychology, 17(2), 89-100.

APRENDIZAJE Y SERVICIO: OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS DE LA REALIDAD SOCIAL EN EL CONTEXTO PSICOEDUCATIVO

Línea Temática [4]: Innovación educativa y nuevas tecnologías pedagógicas

Isabel Silva Lorente

Centro Universitario Cardenal Cisneros, Alcalá de Henares, España

Cristina Escribano Barreno

Centro Universitario Cardenal Cisneros, Alcalá de Henares, España

Palabras claves: Aprendizaje-servicio, innovación educativa, enseñanza universitaria, necesidades educativas

Keywords: Service Learning, educative innovation, higher education, educational needs

Introducción

Uno de los temas que tradicionalmente ha preocupado a los profesionales de la educación universitaria y no universitaria es cómo conseguir transferir el conocimiento de las distintas materias a otros contextos más prácticos y reales. Sin duda otra preocupación tiene que ver con cómo se canalizan las relaciones entre los centros educativos y la sociedad para que ambas se puedan nutrir, y más allá, cómo conseguir crear una conciencia social y hacer que los estudiantes sean personas críticas y comprometidas con la justicia social. El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una buena manera de responder a estos y otros tantos retos de la educación y la sociedad, en cuanto que ofrece una educación experiencial que genera una mayor motivación en los estudiantes, al verse involucrados en un aprendizaje que permite aplicar los contenidos teóricos adquiridos en el aula a contextos reales:

El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007).

Hace ya varios años que en el entorno universitario se está implantando esta metodología, entendida como una filosofía de la educación para avanzar hacia un modelo alternativo de Responsabilidad Social Universitaria (García y García, 2015).

El aprendizaje mejora el servicio, al transferirse en forma de acción aquello que se aprende, permitiendo prestar un servicio de calidad a la comunidad. El servicio mejora el aprendizaje, motivando y dotando de sentido a los contenidos teóricos, aportando experiencia y permitiendo extraer nuevos aprendizajes.

Con esta metodología el papel del docente pasa a un segundo plano, ejerciendo el rol de facilitador de contextos y materiales, siendo el rol del estudiante mucho más activo, coincidiendo así con la filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior (De Miguel, 2006; Zabala, 2006).

Si algo se puede destacar del ApS es el gran impacto formativo y transformador que posibilita a los distintos agentes implicados: facilita y optimiza los aprendizajes a los estudiantes en proceso de formación; favorece el cambio metodológico y de cultura de los profesionales de la educación; desarrolla la dimensión educativa de las entidades sociales; e incide en la mejora de la comunidad, además de fortalecer su tejido social (Palos, 2010).

En este sentido, Furco (2004) aporta una extensa síntesis sobre los beneficios que supone para los estudiantes participar en proyectos de ApS. A nivel académico y cognitivo, aumentan los conocimientos y competencias de los estudiantes, hay una mayor motivación respecto al centro educativo, mejores calificaciones y una mayor habilidad para analizar y sintetizar información compleja. A nivel cívico, se produce una mayor comprensión de la política y actividades gubernamentales, una mayor participación en la comunidad y un mejor ejercicio de la ciudadanía, entre otras. A nivel vocacional y profesional, hay una ampliación de la conciencia y de las opciones vocacionales, una mayor comprensión de la ética del trabajo y una mejor preparación para el mundo laboral. A nivel ético, se producen cambios positivos en el juicio ético, una mayor exposición a nuevos puntos de vista y perspectivas, así como una mayor habilidad para tomar decisiones respecto a cuestiones morales. A nivel personal, también hay una ampliación de las cualidades y competencias para el liderazgo, así como una mayor autoestima y eficacia personal. Por último, a nivel social, se produce un mayor compañerismo entre estudiantes, una mayor habilidad para trabajar en equipo, y una mejora de las conductas prosociales

Método

La experiencia se llevó a cabo con 93 estudiantes de 2º curso del Grado en Psicología en el marco de la asignatura “Psicología de la Educación”. Su puesta en marcha fue posible gracias a la colaboración de una asociación de Alcalá de Henares que trata de favorecer el desarrollo social y la educación integral de personas en riesgo de exclusión. Desde esta asociación se demanda la necesidad de una intervención más individualizada con los menores, pues profesionales y voluntarios no disponen del tiempo suficiente para desarrollar acciones individuales con todos los usuarios. Previa participación de los estudiantes, los responsables de la asociación realizaron un análisis de las principales necesidades educativas de los menores con edades comprendidas entre los 4 y los 18 años, seleccionando las siguientes: autoestima, atención e interacción entre iguales. Tras la identificación inicial de necesidades, se pidió a los estudiantes que, por grupos de aproximadamente 12 personas, elaboraran un registro de observación centrado en las necesidades educativas mencionadas. Tres estudiantes de cada grupo, durante dos momentos distintos, cumplimentaron registros de las conductas mostradas por uno de los menores del proyecto durante la sesión de trabajo. La elección de los menores partió de las orientaciones realizadas por el equipo educativo de la asociación en función de las necesidades más evidentes. A partir de los registros de observación, cada grupo de trabajo diseñó una propuesta de intervención ajustándose a las necesidades específicas del menor. Para complementar la información registrada, en las sesiones llevadas a cabo en el aula participó uno de los profesionales de la asociación con el fin de ofrecer una visión más amplia de la

realidad del entorno y de la situación concreta del menor. La propuesta de intervención elaborada por los estudiantes se hizo llegar a los responsables de la asociación para su puesta en marcha. La evaluación de la experiencia incluyó la propia propuesta de intervención, la autoevaluación y la coevaluación de cada grupo de trabajo.

Resultados

En la valoración de la experiencia por parte de los estudiantes quedó reflejado el proceso de aprendizaje y el grado de satisfacción con la experiencia. Algunos de los comentarios de los estudiantes en relación a lo que habían aprendido fueron los siguientes:

“Conceptos básicos de la interacción entre iguales y su importancia en el desarrollo, no sólo social, de los niños”

“Tener un contacto con la realidad y con casos que tal vez nos encontraremos en un futuro. Este contacto actúa como incentivo a la hora de desarrollar el trabajo”

“Creo que esta experiencia enseña muy positivamente cómo poder intervenir ante un caso real, a tener en cuenta las necesidades concretas del niño con el que se trabaja. Nos aporta recursos en cuanto a pautas, qué tipo de actividades poder llevar a cabo y a buscar la relación entre las actividades y las necesidades que se pueden estar cubriendo con ellas, más allá de centrarnos en lo plenamente teórico”

“Lo necesario que es tener en cuenta otras variables, más allá de las aparentes”

Las propuestas de mejora estuvieron relacionadas con la imposibilidad de que los 93 participantes fueran a observar activamente teniendo en cuenta que se buscaba interferir lo menos posible en la dinámica habitual llevada a cabo en la asociación.

Conclusiones

La experiencia mostró cómo esta metodología aumentó la motivación de los estudiantes al hacerles partícipes de una actividad con aplicabilidad real. Esta metodología supone una manera de acercarse al entorno, poniendo en juego distintas competencias y fomentando el traspaso de conocimiento de los confines del aula a la realidad social (Folgueiras, Luna y Puig, 2013). Asimismo, consiguió favorecer el trabajo conjunto entre el centro universitario y el entorno, lo que supone la oportunidad de crear una conciencia social, fortaleciendo así el compromiso de los estudiantes con la comunidad (Rodríguez, 2014). Tras la experiencia, varios de los estudiantes se animaron a emprender tareas de voluntariado en la asociación.

BIBLIOGRAFÍA

- De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje: segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 57, 71–92.
- Folgueiras, P. Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio de grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- Furco, A. (2004). *El impacto educacional del aprendizaje servicio ¿Qué sabemos a partir de la investigación?* University of California-Berkeley. Recuperado el 28 de febrero de 2019, de <https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjb8Lzuh-igAhUNbBoKHUYFDGMQFjAAegQIARAC&url=https%3A%2F%2Froserbatlle.files.wordpress.com%2F2009%2F02%2Fresultats-investigacio-aps-furco-modo-de-compatibilidad.pdf&usg=AOvVaw0joQiN5e1GK3AXk92jhxsE>
- García, M. G., y García, M. C. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: De las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado: Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 19(1), 8-25.
- Rodríguez, M.R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25, 95-113.
- Palos, J. (2010). ¿Por qué hacer actividades de aprendizaje servicio? En J. M^a. Puig (Coord.) (Ed.), *Educación y compromiso cívico* (pp. 151-161). Barcelona: Graó.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia y Octaedro.
- Zabala, M. A. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 57, 37-70.

LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR: EL CASO DEL CEIP AGUAMANSA

Línea Temática [4]: Innovación educativa y nuevas metodologías pedagógicas

Elisa Trujillo González, Universidad de La Laguna, España

Esperanza María Ceballos Vacas, Universidad de La Laguna, España

Palabras claves: participación, familia, escuela

Keywords: participation, family, school

Resumen

En esta comunicación mostramos el proceso llevado a cabo para fomentar la participación de las familias de un centro escolar de educación infantil y primaria (CEIP), situado en una zona rural del norte de la isla de Tenerife. Para ello, en el curso 2017-18, se implicó a las familias en el proyecto de inteligencias múltiples implantado en el centro desde el curso 2013-14: realizando una formación previa acerca del proyecto con las familias, e identificando su colaboración para el análisis de sus hijos e hijas. Los resultados obtenidos indican un alto porcentaje de participación de las familias (80%) y las docentes (11/13), así como la satisfacción de las familias y el alumnado. Asimismo, las familias mejoraron sus conocimientos acerca de la vida del centro, y su comunicación con la escuela, valorando más la labor del centro, las competencias de sus hijos/as y sus propias competencias parentales.

Abstract

In this communication we show the process carried out to encourage the participation of the families of an early childhood and primary education school, located in a rural area in the north of the island of Tenerife. During 2017-18 school year, families were involved in the multiple intelligences project implemented in the school since 2013-14: carrying out a prior training about the project with the families and identifying their collaboration for the analysis of their sons and daughters. The results obtained indicate a high percentage of participation of families (80%) and teachers (11/13), as well as the satisfaction of families and students. Likewise, the families improved their knowledge about the life of the school, and their communication with teachers, also giving more value to both school and teachers, their children's competences and their own parental skills.

Introducción

Existe un consenso generalizado sobre los efectos positivos de la colaboración entre familias y centros escolares, constatados en percepciones mutuas más positivas, el incremento del rendimiento académico y la mejora de la calidad educativa del centro. Si bien en nuestro país la participación de las familias cuenta con escasa tradición y continúa constituyendo un reto educativo (Gomariz-Vicente, Hernández-Prados, García-Sanz y Parra-Martínez, 2017). El factor más determinante para mejorar dicha participación es la resolución de las dificultades de conciliación de la vida familiar y laboral (Martínez-González,

Rodríguez y Gimeno, 2010). No obstante, existen otros factores que pueden condicionar la implicación de las familias: las experiencias positivas personales en la escuela (Consejo Escolar del Estado, 2014), los medios para hacer partícipes a las familias (Calvo-Álvarez, Verdugo-Alonso y Amor-González, 2016), y que el profesorado desee facilitar la participación y tenga buenas habilidades personales y comunicativas (Andrés-Cabello y Giró-Miranda, 2016).

Por ello, el equipo docente del CEIP Aguamansa ha intentado crear un clima de acogida favorable, cuidando estos factores, y, además, ha dado un paso más implicando a las familias en un proyecto conjunto con el profesorado con el objetivo común de promover el desarrollo del alumnado. Pues una educación integral sólo es viable si se tejen amplias y sólidas redes de colaboración entre todos los actores implicados para convertir el centro escolar en una auténtica comunidad de aprendizaje, abierta a la participación del profesorado, el alumnado, las familias y demás agentes educativos (Echeita-Sarrionandia *et al.*, 2004).

LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS DEL CEIP AGUAMANSA A TRAVÉS DEL PROYECTO DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Contextualización

El CEIP Aguamansa se encuentra en una zona rural, alejada del casco del municipio de La Orotava, ya que está situada a casi mil metros de altitud lindando con la corona forestal del Parque Nacional de las Cañadas del Teide. La población de la zona está empleada fundamentalmente en hostelería y en trabajos de conservación y cuidado del medio ambiente. El centro cuenta con 130 alumnos/as y 13 docentes. El equipo docente lleva desde el curso 2013-2014 un proyecto centrado en las inteligencias múltiples del alumnado. Este proyecto ha contribuido a aumentar la matrícula del alumnado.

Objetivos

En el curso 2017-18 se decidió implicar también a las familias para favorecer su participación en el centro, y también mejorar los resultados del citado proyecto.

El desarrollo del proceso

- Se convocó una asamblea informativa para todas las familias, donde las tutoras explicaron el proyecto, poniendo especial énfasis en su papel de colaboración para la identificación de las competencias de sus hijos/as.
- Se realizó una formación grupal sobre las inteligencias para las familias participantes.
- El profesorado tutor citó a cada familia a una entrevista abierta acerca del comportamiento del niño/a en casa. En dicha entrevista se les entregó una lista de comprobación de 70 ítems de respuesta dicotómica (sí/no) para la identificación de las distintas manifestaciones de las inteligencias múltiples.
- Durante cuatro semanas las familias realizaron la observación de sus hijos/as, entregando posteriormente la lista de comprobación cumplimentada al profesorado tutor.

- Durante el resto del curso el profesorado tutor llevó un seguimiento regular del proyecto con las familias en las tutorías.
- Adicionalmente, se animó a las familias a participar y proponer actividades en el centro.

Evaluación de resultados y conclusiones

Para evaluar los resultados se tuvo en cuenta el nivel de participación de las familias y el profesorado. Por otro lado, se realizó una entrevista grupal abierta con el equipo docente en el mes de mayo del curso 2017-18.

La participación de las familias fue elevada (80%) procedente del alumnado tanto de educación infantil como de primaria. Asimismo, el profesorado tutor manifestó que las familias declaraban su satisfacción en los seguimientos, así como el alumnado durante las clases. También las familias opinaban que habían mejorado sus conocimientos acerca de la labor del centro, y su comunicación con la escuela. Además, valoraban más las competencias de sus hijos/as y sus propias competencias parentales, coincidiendo con lo encontrado por Valenzuela-Abdala y Sales-Ciges (2016).

Por otro lado, la participación del profesorado en el proyecto fue casi total (11 de 13 docentes). El equipo directivo destacó al profesorado tutor como factor de motivación que facilitó la participación de las familias (Castro-Morera, Expósito-Casas, Lizasoain-Hernández, López-Martín y Navarro-Asencio, 2015). De hecho, otro resultado de interés fue el incremento de la participación de las familias en el centro en general (impartiendo talleres, colaborando en la biblioteca, el huerto escolar...), así como en actividades específicas dentro del aula con la tutora correspondiente (día de las profesiones, lectura de cuentos...). Este resultado es particularmente relevante porque puede suponer la mejora de la autoestima de las familias y del profesorado, quien declara sentirse más valorado al tiempo que aprovecha el capital social de las familias (Symeou, 2006). De esta forma, se favorece el sentimiento de pertenencia al centro y la convivencia de la comunidad educativa.

Como limitaciones no se consiguió implicar a todas las familias, ni a todo el profesorado. No obstante, se considera que el proyecto ha sido un medio muy eficaz para promover la participación familiar (Calvo-Álvarez, Verdugo-Alonso y Amor-González, 2016), aunque se plantean más mejoras ampliando los canales de comunicación entre docentes y familias, formando a docentes y familias para aprender a participar, y favoreciendo la implicación de las familias en los aprendizajes (Parra-Martínez, Gomariz-Vicente, Hernández-Prados, y García-Sanz, 2017).

BIBLIOGRAFÍA

- Andrés-Cabello, S. y Giró-Miranda, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 61-71.
- Calvo-Álvarez, M., Verdugo-Alonso, M.Á., y Amor González, A.M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113.
- Castro-Morera, M., Expósito-Casas, E., Lizasoain-Hernández, L., López-Martín, E. y Navarro-Asencio, E. (2015). Acciones y actitudes diferenciales de los tutores y su relación con la participación de las familias. *Participación educativa*, 4(7), 29-38.
- Consejo Escolar del Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Echeita-Sarrionandía, G. Ainscow, M., Alonso, P., Duran, D., Font, J., Marín, N., y Soler, M. (2004). Educar sin excluir. *Cuadernos de Pedagogía* (331), 50-53.
- Gomariz-Vicente, M.Á., Hernández-Prados, M.Á., García-Sanz, M.P. y Parra-Martínez, J.P. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(2).
- Martínez-González, R.A., Rodríguez-Ruiz, B. y Gimeno-Esteo, J.L., (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. Estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 127-156.
- Parra-Martínez, J., Gomariz-Vicente, M.Á., Hernández Prados, M.Á., y García-Sanz, M.P. (2017). La participación de las familias en educación infantil. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(1), 1-26.
- Symeou, Loizos (2006). Capital cultural y social: ¿Qué podemos aprender para investigar y reforzar la colaboración entre familia y escuela? *Cultura y educación*, 18(3-4), 219-229.
- Valenzuela-Abdala, C. y Sales-Ciges, A. (2016). Los efectos de la participación familiar dentro del aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 71-86.

5. Educación Inclusiva y convivencia

Este tema invita a presentar trabajos sobre la investigación contribuyan teórica y empíricamente a la mejora de la educación, tanto en el aprendizaje, como en la participación de todos los estudiantes y sus familias. Se valorarán positivamente aquellos trabajos que propongan revisiones teóricas, investigaciones o prácticas innovadoras que favorezcan la inclusión educativa, igualdad de oportunidades, la atención al alumnado en situación de vulnerabilidad, así como buenas prácticas de comunidades inclusivas, donde las familias y las instituciones locales jueguen un papel relevante.

COMPETENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR DOCENTE: CLAVES PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Línea Temática [5]: Educación inclusiva y convivencia

Ana María Ávila Muñoz. Universidad Autónoma de Madrid. España

Antonio Fernández González. Universidad Autónoma de Madrid. España

Palabras clave: competencia emocional, bienestar personal, formación docente, docentes

Keywords: competence emotional, well-being, teachers training, teachers

La sociedad del siglo XXI ha generado nuevas demandas y retos en la escuela. Los docentes, se han visto forzados a cuestionar los principios y objetivos básicos de su práctica diaria. Ya no es suficiente lograr un buen rendimiento académico del alumno. La calidad educativa estriba en desarrollar personas integradas en la sociedad, con herramientas sociales y emocionales que permitan afrontar los desafíos de la vida cotidiana (Fernández–Berrocal y Ruiz–Aranda, 2008).

La formación inicial constituye un instrumento importante para el logro de la calidad de la enseñanza. Se deberán incluir las competencias emocionales de forma explícita como herramientas docentes específicas para generar entornos adecuados de aprendizaje, de colaboración, para favorecer el desarrollo emocional de los alumnos, y en beneficio del bienestar personal y profesional del docente (Palomera, Fernandez-Berrocal y Brackett, 2018).

Bisquerra (2007), destaca las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, y entiende que pueden agruparse en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar.

El profesorado emocionalmente competente está mejor preparado para relacionarse de manera positiva y adecuada con la comunidad educativa, aumentando la calidad de la educación (Bisquerra, 2007); entienden las emociones, que motivan la conducta de las personas, lo que les permite sentirse menos víctimas de los comportamientos negativos y con mayores recursos; derivan en una menor insatisfacción de las experiencias negativas y un disfrute mayor de las positivas (López-Cassá, Pérez-Escoda y Alegre, 2018).

El bienestar personal, subjetivo o psicológico, ha sido definido como experiencia emocional placentera (Diener, 1994). Existen dos grandes aproximaciones en la conceptualización del bienestar, la hedónica y la eudaimónica, que se centran en sentirse bien y funcionar bien, las dos se complementan.

Una propuesta integradora es el modelo de bienestar psicológico propuesto por Ryff (1989a) que considera que el bienestar psicológico es un constructo

multidimensional que incluye diferentes actitudes vitales tales como: autoaceptación, experimentar relaciones positivas con los otros, autonomía, dominio del entorno, propósito vital, crecimiento personal.

El trabajo de la gestión de las emociones y del bienestar personal se convierten en elementos claves así lo destacan algunos autores (Bisquerra, 2007; López-Goñi y Goñi, 2012), aunque en la práctica ocupan un segundo plano. Gallego y Gallego (2004) señalan que la adecuada gestión emocional y la armonización entre lo cognitivo y lo emocional debe contemplarse plenamente en el currículum. Además, Livia y García (2015) exponen cómo el contexto educativo representa un lugar privilegiado para desarrollo de competencias socioemocionales, que contribuyen de forma positiva al bienestar personal y social.

Con respecto a la relación entre competencia emocional y bienestar Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro, Gómez-Romero, y Ardilla-Herrero (2012), destacan que la regulación emocional ejerce un efecto mediador en el bienestar y la forma de afrontar los acontecimientos estresantes. Bisquerra y Hernández (2017), exponen que el desarrollo del bienestar debería ser una de las finalidades de la educación, y repercutirá en la comunidad educativa y por extensión a la sociedad en general.

En la etapa de educación primaria, Ros, Filella, Riber y Perez-Escoda (2017) relacionan en su estudio las variables competencia emocional, clima de aula, bienestar, rendimiento académico y autoestima, concluyendo que la variable que más explicaba el grado de ansiedad fue en todo momento las competencias emocionales. Así pues, se puede afirmar que el desarrollo de las capacidades emocionales es uno de los indicativos más ajustados en cuanto a la predicción del bienestar de los alumnos (Ciarrochi, Heaven, y Supavadeeprasit, 2008). Consistente con esta idea, este estudio señaló que, de todas las variables estudiadas, las competencias emocionales mostraron un mayor peso en la predicción de la ansiedad presentada por los alumnos.

Se puede concluir afirmando que las investigaciones actuales señalan la influencia que tiene la competencia emocional con respecto al bienestar de la persona, más aún si lo unimos a una labor tan importante como la docente, tanto en su formación inicial como en la permanente.

BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra R. y Hernández N. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers*, 38(1), 58-65.
- Gallego D.J. y Gallego, M.J. (2004). *Educación la Inteligencia Emocional en el aula*. PPC. Madrid.
- Limonero J., Tomás-Sábado, Fernández-Castro J., Gómez-Romero J. y Ardilla-Herrero M.J. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 20(1), 183-196.
- López-Cassá, E.; Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73.

- López-Goñi I., y Goñi-Zabala J.M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de educación* 357, 467-89.
- Palomero P., Fernández R., y Brackett M.A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 6(15), 437-54.
- Ryff, C. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 35-55.
- Ros A., Filella G., Riber R. y Pérez-Escoda N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *REOP*. 28(1), 8 - 18.

MEJORAS EDUCATIVAS PARA LOS CENTROS ESCOLARES: EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN CONTRA EL ABSENTISMO ESCOLAR EN RIVAS-VACIAMADRID

Línea Temática [5]: Educación Inclusiva y Convivencia

Fátima El Shafi Rodríguez

Universidad Autónoma de Madrid, Cooperativa De Iniciativa Social IDEALOGA,
Madrid, España

Palabras claves: absentismo escolar- inclusión social- menores-alumnado

Introducción

Miñaca y Hervás (2013), recalcan la importancia en España del desarrollo de una escolaridad normalizada para la mejora de la inclusión social. El Programa Marco de Prevención y Control de Absentismo Escolar (2017), establece que son los centros escolares los encargados de la apertura de un expediente de absentismo, determinado por la existencia 5 faltas mensuales injustificadas en educación primaria y 25 horas mensuales en educación secundaria.

El Programa Marco de Prevención y Control de Absentismo Escolar (PA) persigue los siguientes objetivos:

1. Procurar la asistencia regular a clase de todos los alumnos en edad de escolarización obligatoria (6-16 años).
2. Reducir el nivel de absentismo escolar mediante diseños de intervención individualizados.
3. Concienciar a las familias del derecho y la obligación que tienen de que sus hijos/as asistan al centro escolar con regularidad.
4. Realizar programas preventivos de habilidades sociales y socioeducativas que refuercen el proceso de aprendizaje.
5. Mejorar la convivencia en los centros educativos mediante programas específicos.

Según Melendro (2008), el absentismo escolar se define como la no asistencia regular a los centros educativos por parte del alumnado escolarizado en las etapas obligatorias (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria). El absentismo escolar, puede derivar en la salida anticipada del menor del sistema educativo, además tener efectos negativos en el rendimiento escolar. Este estudio trata de analizar la influencia que posee el Programa de Prevención y Control del Absentismo Escolar de Rivas-Vaciamadrid, ya que como establece la Memoria de Prevención y Control del Absentismo escolar (2013), la finalidad

del diseño de estos programas es conseguir la regularización de la escolaridad de aquellos/as alumnos/as con dificultades considerando lo expuesto en Ley Orgánica 26/2015 ante el derecho a la educación como una garantía para la protección de los menores.

Método

Se ha trabajado desde el paradigma cualitativo, a través del cual se han podido recoger emociones y puntos de vista personales que permite la comprensión de la realidad (Navarro et al, 2017). La técnica llevada a cabo ha sido la elaboración de entrevistas en profundidad (Sanmartín, 2000) a tres alumnos/as que poseían expediente abierto, a dos profesionales de centro (PTSC u orientadores) y a tres familias, que han participado en el Programa de Absentismo entre 2016 y 2018.

Además, se ha elaborado una revisión cuantitativa del histórico de faltas de asistencia que posean los/as 57 alumnos/a con expediente abierto, para poder elaborar unos resultados concluyentes, pero sólo se expondrán los dos ejemplos que más recojan la información generalizada de la muestra para poder concretarlo más.

Resultados

Con respecto a los resultados obtenidos en las entrevistas se podría afirmar lo siguiente:

1. ¿Considera que el programa de Prevención y control de Absentismo escolar reduce esta problemática?:

Sólo 1 familia responde que no se reduce el absentismo escolar con la aplicación del Programa. El 99% de los/as entrevistados/as están de acuerdo en que su resultado mejora las circunstancias.

2. ¿Crees que el PA beneficia para la integración e inclusión de los menores en los centros?:

Sólo 1 familia responde que no se beneficia la integración e inclusión con la aplicación del Programa. El 99% de los/as entrevistados/as están de acuerdo con esta pregunta.

3. ¿Piensas que si no existiese el PA habría una mayor tasa de absentismo?:

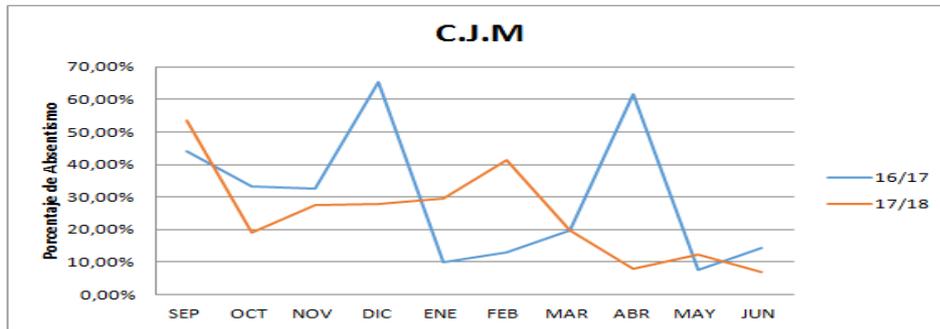
La misma familia afirma que considera que son los centros quienes deben evitar que se abran expedientes de Absentismo escolar y los máximos encargados de la inclusión en las aulas y los centros.

Con respecto a la revisión del histórico de faltas, se exponen a continuación dos ejemplos:

Alumno/a C.J.M Educación Secundaria:

| 16/17 | SEP | OCT | NOV | DIC | ENE | FEB | MAR | ABR | MAY | JUN |
|--------------------------|--------|--------|--------|--------|-------|--------|--------|--------|-------|--------|
| Faltas en horas | 45 | 38 | 41 | 47 | 10 | 15 | 25 | 48 | 9 | 12 |
| horas lectivas mensuales | 102 | 114 | 126 | 72 | 102 | 114 | 126 | 78 | 120 | 84 |
| Porcentaje Absentismo | 44,12% | 33,33% | 32,54% | 65,28% | 9,80% | 13,16% | 19,84% | 61,54% | 7,50% | 14,29% |

| 17/18 | SEP | OCT | NOV | DIC | ENE | FEB | MAR | ABR | MAY | JUN |
|--------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|--------|-------|
| Faltas en horas | 45 | 23 | 33 | 20 | 32 | 47 | 19 | 9 | 14 | 5 |
| horas lectivas mensuales | 84 | 120 | 120 | 72 | 108 | 114 | 96 | 114 | 114 | 72 |
| Porcentaje Absentismo | 53,57% | 19,17% | 27,50% | 27,78% | 29,63% | 41,23% | 19,79% | 7,89% | 12,28% | 6,94% |



En el caso de este alumno, cabe decir que los resultados pertenecen al ciclo de secundaria.

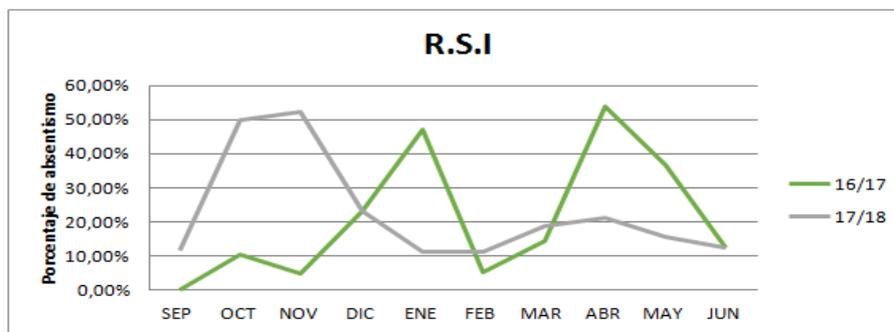
Desde el programa se lleva a cabo intervención directa con los y las menores de este ciclo, puesto que se considera que parte de la responsabilidad a la hora de mantener una asistencia regular depende de ellos/as.

Se observa un cambio significativo entre un curso escolar y otro. Los picos que muestra la gráfica representan despuntes de faltas importantes, que tras llevar a cabo estrategias concretas de intervención desde el Programa de Absentismo han disminuido. Algunas de esas prácticas llevadas a cabo se relacionan con citaciones específicas a la familia desde organismos del Ayuntamiento, porque esto permite mostrar que en algunas ocasiones el Programa De Absentismo necesita refuerzo y apoyo de los demás recursos institucionales.

Alumno/a R.S.I Educación Primaria:

| 16/17 | SEP | OCT | NOV | DIC | ENE | FEB | MAR | ABR | MAY | JUN |
|-------------------------------|-------|--------|-------|--------|--------|-------|--------|--------|--------|--------|
| Faltas en días | 0 | 2 | 1 | 3 | 8 | 1 | 3 | 7 | 7 | 2 |
| días lectivos <u>ensuales</u> | 17 | 19 | 21 | 13 | 17 | 19 | 21 | 13 | 19 | 16 |
| Porcentaje Absentismo | 0,00% | 10,53% | 4,76% | 23,08% | 47,06% | 5,26% | 14,29% | 53,85% | 36,84% | 12,50% |

| 17/18 | SEP | OCT | NOV | DIC | ENE | FEB | MAR | ABR | MAY | JUN |
|-------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Faltas en días | 2 | 10 | 11 | 3 | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 | 2 |
| días lectivos <u>ensuales</u> | 17 | 20 | 21 | 13 | 18 | 18 | 16 | 19 | 19 | 16 |
| Porcentaje Absentismo | 11,76% | 50,00% | 52,38% | 23,08% | 11,11% | 11,11% | 18,75% | 21,05% | 15,79% | 12,50% |



En el caso de este alumno, cabe decir que los resultados pertenecen al ciclo de primaria.

Desde el programa no se lleva a cabo intervención directa con los y las menores de este ciclo, puesto que se considera que la responsabilidad en este caso depende en su totalidad de la familia.

En este caso, el alumno mantiene un número de faltas muy variado. A partir del segundo curso de intervención del programa, se puede observar que disminuye significativamente el número de faltas y no vuelve a producirse un despunte tan agravado como se producía con anterioridad.

Conclusiones

Tras la elaboración de esta investigación, se pueden establecer las siguientes conclusiones:

- El Programa de Prevención y Control del Absentismo escolar favorece a la inclusión de los/as menores en situaciones de dificultad social.
- Los resultados obtenidos en los ejemplos muestran que se reduce el Absentismo, pero las cifras son bastante bajas en función a lo esperado según los objetivos planteados.
- El Programa de Prevención y Control del Absentismo escolar no elimina por completo el absentismo escolar.

Por todo lo mencionado, se considera que se debe profundizar y avanzar en materia de investigación para localizar nuevas alternativas y opciones que mejoren la calidad de estos servicios, así como potenciar la disminución de las tasas de Absentismo escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, P. (2005). Programa de Prevención de Absentismo Escolar en el Ayuntamiento de Madrid. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 6, 249-257.
- Área de Gobierno de Familia y Servicios Sociales (2013). Memoria del Programa de Prevención y Control Del Absentismo Escolar Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Consejería De Educación, juventud y deporte de la Comunidad de Madrid (2017). Programa Marco de Prevención y Control de Absentismo Escolar. Madrid.
- Domínguez, A. (2005). Absentismo escolar y atención a la diversidad. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 6, 259-267.
- Ley Orgánica 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de Protección a la Infancia y adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de julio de 2015, núm. 180, pp.23- 50(consultado el 2 de junio de 2017). Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-8470>.
- Martínez, R. y Álvarez, A. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Melendro, M. (2008). Absentismo y Fracaso Escolar: La Educación Social como alternativa. *Bordón*, 60 (4), 65-77.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2013). *II Plan estratégico nacional de Infancia y Adolescencia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Miñaca, I. y Hervás, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la Prevención del Fracaso y abandono escolar: Un estudio de revisión. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 203-220.
- Mira, J y Andrés, S. (2010). Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador en Ciencias de la Educación. In Claves para la investigación en innovación y calidad educativas, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas. Italia: Marfil.
- Navarro, E., Jimenez, E., Rappoport, S. y Thoilliez, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. La Rioja: UNIR editorial.
- Sanmartín, R. (2000). La entrevista en el trabajo de campo. *Revista de Antropología Social*, 9, 105-126.
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All. París.

IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN FORMACIÓN PROFESIONAL

Línea Temática [5]: Educación Inclusiva y Convivencia

Antonio Fabregat Pitarch, Escuelas de Artesanos-Valencia, España

Isabel María Gallardo Fernández, Universitat de València, España

Palabras claves: Formación Profesional, mediación laboral y empresarial, diálogo, trabajo colaborativo

Keywords: Vocational training, labor and business mediation, dialogue, collaborative work

Introducción

El aprendizaje más allá de las aulas es señalado por proyectos europeos como Include-ed (2011) y comporta aumentar la cohesión entre los miembros de la comunidad educativa de modo que diseñemos planes de acción inclusiva en entornos de aprendizaje sostenible. Pretendemos ofrecer espacios de reflexión, debate y colaboración para que el alumnado tengan la oportunidad de llevar a cabo la mediación laboral como proceso de negociación y conciliación.

El propósito de esta comunicación se centra en el desarrollo de estrategias de intervención en un aula de Formación Profesional para que los alumnos conozcan los métodos alternativos de solución de conflictos en la empresa y especialmente, la mediación laboral como proceso de negociación y conciliación. Conseguir el ambiente que haga posible este clima de aula requiere todo un proceso de aprendizaje que los docentes asumimos en nuestra práctica diaria. Se trata de aprender de los demás y con los demás desde la implicación del alumnado en la construcción del conocimiento (Bruner, 1997; Mercer, 1997; Arnaiz, 2003 y Wells, 2003). En este sentido, el diseño de tareas diferentes (seminarios, talleres, debates, asambleas, etc.) y la organización del alumnado desde el trabajo individual, en pequeño y gran grupo proporcionan un encuentro potencial entre la teoría y la acción (Gimeno, 2010). En diferentes proyectos de aula y también en el periodo de prácticas de empresa pueden identificar técnicas/habilidades en gestión de conflictos, negociación y mediación vinculados con su futura actividad profesional.

Método y desarrollo de la experiencia

Dada la naturaleza de los fenómenos educativos, consideramos que un enfoque cualitativo de investigación es el mejor acercamiento a ellos. El rasgo más característico de la metodología cualitativa es el énfasis 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 y las observaciones de aula.

En el desarrollo de las estrategias de intervención en un aula de Formación Profesional pretendemos que los alumnos adquieran las capacidades personales y profesionales en resolución de conflictos y mediación. A su vez, contribuir a crear una cultura escolar desde enfoques inclusivos basados en la reflexión en la acción. Concretamente hemos puesto en práctica estrategias de enseñanza flexibles que atienden con calidad y equidad a las necesidades del alumnado. Para ello, hemos implementado estrategias metodológicas que dan respuesta a la diversidad.

Esta experiencia se ha llevado a cabo en el contexto de las Escuelas de Artesanos de Valencia (curso 2017-2018). En concreto en el Ciclo Formativo de Grado Medio Instalaciones Eléctricas y Automáticas en la asignatura Formación y Orientación Laboral.

A continuación, detallamos la secuencia didáctica seguida en el desarrollo de la experiencia: 1. Estudio dirigido; 2. Debate dirigido; 3. Taller: Prevención e identificación de conflictos laborales; 4. Taller: Gestión de conflictos laborales a través de la mediación.



Figura 1. *Recorrido de la experiencia*

1. *Estudio dirigido: Los conflictos laborales, causas y posibles soluciones*

Se constituyen grupos de cuatro personas y se nombra un coordinador de grupo. El profesor facilita dos lecturas: el texto de Jiménez Díaz (2016) sobre el *conflicto laboral: perspectivas y dimensiones*. Y el texto de Gómez Funes (2013). Cada grupo de trabajo ha de contestar las siguientes preguntas: ¿Qué significa tener un conflicto laboral? ¿Qué enfoques puede tener? ¿Cómo se manifiesta? ¿Qué tipos de conflictos existen? ¿Cuáles son los factores o causas de conflictividad laboral? Cada coordinador expone al resto del grupo las preguntas formuladas.

2. *Debate dirigido: ¿Cómo podemos gestionar los conflictos laborales? ¿Qué mecanismos actuales existen?*

Tomamos como referente las preguntas formuladas por el profesor produciéndose un intercambio de ideas sobre la gestión de los conflictos laborales, así como los diferentes mecanismos y métodos existentes de resolución de conflictos laborales. Tras un extenso debate los alumnos consideran que la mediación como fórmula extrajudicial es uno de los procedimientos más beneficiosos.

3. Taller: Prevención e identificación de conflictos laborales

Comienza el taller con una actividad individual en la que los alumnos contestan a las siguientes preguntas: ¿Qué factores anteceden a un conflicto laboral? ¿Qué tipos de conflictos puedes encontrar? ¿Cuáles son sus causas? ¿Cómo se manifiestan? ¿Qué elementos influyen? ¿Qué participantes influyen?

Para responder a las preguntas el alumnado investiga usando dispositivos tecnológicos y haciendo un buen uso de ello, tienen acceso directo a internet en el aula. Posteriormente, a nivel de gran grupo hay una puesta en común de las aportaciones individuales.

Seguidamente se constituyen grupos de cinco alumnos, los cuales tienen que enumerar y explicar las fases de un conflicto y, detallar los aspectos positivos y negativos de una buena y mala gestión del conflicto.

Hay que mencionar además que cada grupo debe identificar y definir tres problemas de conflicto laboral realizando un análisis de causas potenciales representando un diagrama de Ishikawa e identificando las posibles soluciones.

4. Taller: Gestión de conflictos laborales a través de la mediación.

Se facilita la web de la Fundación SIMA (Servicio Interconfederal de Mediación y Arbitraje) y los alumnos contestan a las siguientes preguntas: ¿Qué es la mediación laboral? ¿Qué características tiene? ¿Cuál es el proceso de una mediación y cómo se solicita? ¿Cómo se designa un mediador laboral? ¿Quién hace la propuesta de órgano de mediación? Ante la falta de designación laboral ¿Quién realizará la mediación? Igualmente, el profesor presenta la web de la Fundación TAL (Tribunal de Arbitraje Laboral de la Comunitat Valenciana) y por grupos se rellena la solicitud de mediación; solicitud de mediación a consecuencia de huelga y solicitud de mediación por inaplicación de convenio.

Asimismo, se organizan equipos de trabajo diferentes a las anteriores actividades para realizar un análisis del proceso de mediación.

Individualmente, cada alumno ya ha creado un conflicto laboral y vuelven a trabajar en grupo para negociar cada uno de los conflictos laborales. El mediador laboral toma nota en una ficha-registro de todo el proceso de mediación, así como la anotación del acuerdo. Presentamos la ficha-registro del proceso de mediación (figura 2).

| MEDIACIÓN LABORAL | | | |
|--------------------------|---|---|---|
| FASE PREPARACIÓN | FASE NEGOCIACIÓN | | FASE POST-NEGOCIACIÓN |
| | INICIO MEDIACIÓN | NEGOCIACIÓN | SEGUIMIENTO |
| -Recogida de información | -Encuentro. -Presentación. -Reglas del juego. | - Escucha activa. -Puntos de vista diferentes. -Confianza. -Seguridad. | -Seguimiento e intervención en el caso de que las partes solicitan el servicio del mediador ante dudas. |
| MEDIADOR | | | |
| POSICIONES | | | |
| INTERESES | | | |
| OPCIONES | | | |
| ALTERNATIVAS | | | |
| DECISIÓN | | | |
| | | | |

Figura 2. Ficha-Registro Mediación Laboral

Resultados

Mejorar la *calidad de la educación para todos* es nuestra prioridad como docentes. Si el reto de la escuela inclusiva es el reto del cambio, es necesario diseñar prácticas docentes centradas en la reflexión que preparen al alumnado para participar plenamente en la sociedad.

El *estudio dirigido* sobre conflictos laborales ha permitido al alumnado identificar la importancia de los conflictos, definir los tipos de conflictos, cuáles son sus factores y causas, así como distinguir los diferentes enfoques que pueden tener los conflictos laborales.

El *debate dirigido* ha fomentado la participación y ha fortalecido el diálogo, la reflexión y el pensamiento crítico. Además, los alumnos han expuesto las diferentes maneras de cómo dar respuesta a los conflictos laborales y por consiguiente, conocen las claves para resolver conflictos laborales.

El *taller sobre prevención e identificación de conflictos laborales* como espacio para analizar y tomar conciencia de la importancia de la prevención ha permitido conocer los aspectos positivos y negativos de una buena o mala gestión de los conflictos y valorar las diferentes herramientas que se pueden utilizar para resolver conflictos.

El *taller como actividad centrada en los alumnos* sobre la gestión de conflictos laborales ha posibilitado observar, conocer y hacer seguimiento del proceso de negociación a través de la mediación para la resolución de conflictos como práctica en el aula.

Conclusiones

Las conclusiones son parciales y provisionales en tanto que mostramos una parte de nuestra metodología que entendemos como una actuación “situada”, que adquiere sentido y es viable a partir de una realidad concreta, de unos condicionantes estructurales que la hacen única e irrepetible. Hoy por hoy, nos seguimos preguntando: ¿dónde está el mayor obstáculo en el proceso de inclusión?

Esta experiencia de diseño e implementación de prácticas inclusivas en el aula de Formación Profesional ha considerado la diversidad como valor que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, se ha garantizado la igualdad de oportunidades y la participación de todos en las diferentes tareas. Los docentes asumimos que la educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todo el alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Fundación Servicio Interconfederal de Mediación y Arbitraje, SIMA (s.f.). *Mediación. El procedimiento de mediación y su solicitud*. Recuperado de <http://fsima.es/mediacion/el-procedimiento-de-mediacion-y-solicitud/>
- Fundación Tribunal de Arbitraje Laboral Comunitat Valenciana. Recuperado de <http://www.fundaciontal.org/seccion.php?item=31>
- Gimeno, J. [Comp.] (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Gómez Funes, G. (2013). *Conflicto en las organizaciones y mediación*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Include-ed (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Jiménez Díaz, E. (2016). *El conflicto laboral: perspectivas y dimensiones*. Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos de investigación cualitativa*. Barcelona: Paidós.
- Wells, G. (2003). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

LA RECEPCIÓN RELIGIOSA DE LAS IDEAS DE DARWIN: UNA REVISIÓN HISTÓRICA Y SU IMPORTANCIA EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS

Línea Temática [5]: Educación inclusiva y convivencia

Daniel Fernández Soto, Facultad de Formación del Profesorado y Educación
(Universidad Autónoma de Madrid), España

Palabras claves: educación científica, historia de la ciencia, religión, evolución

Keywords: science education, science history, religion, evolution

Introducción

La idea de que la religión y la ciencia siempre han estado enfrentadas y que la primera sólo ha estorbado al avance de la segunda está ampliamente extendida, y forma parte de la conciencia popular. Sin embargo, la tesis del conflicto entre ciencia y religión es solo uno de los cuatro modelos propuestos para la relación entre ambos campos, siendo los otros tres la indiferencia, el diálogo y la integración¹. Algunos historiadores de la ciencia², de hecho, consideran que la idea de un conflicto histórico entre la ciencia y la religión se trata, en realidad, de lo que se denomina una “tradición inventada”³.

Pero esta tesis del conflicto sigue predominando en la enseñanza de las ciencias, provocando en algunos alumnos con sensibilidades religiosas un fenómeno de disonancia cognitiva y conllevando un importante riesgo de alienación⁴. Este hecho es de especial relevancia en un país como España, con un importante porcentaje de población que se declara creyente⁵, y en aumento por el volumen de inmigración.

Dado el impacto negativo que la tesis del conflicto puede tener en el proceso de aprendizaje de los alumnos de ciencias⁶, este trabajo se ha dedicado a investigar uno de los sucesos más significativos en la historia de la relación entre la ciencia y la religión: la recepción religiosa a la publicación del Origen de las Especies, por Charles Darwin. El objetivo es encontrar elementos que puedan servir para ayudar a los alumnos para los que el supuesto conflicto entre ambas áreas supone un problema; ya que, como señalan algunos estudios, puede que estos sean en muchos casos incapaces de resolverlo por sí mismos⁷.

Metodología

En este estudio se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica multidisciplinar, a través de bibliografía histórica, científica, religiosa, pedagógica y de filosofía de la ciencia.

Resultados

La revisión bibliográfica trajo a la luz aspectos poco conocidos respecto a la recepción religiosa de las ideas evolucionistas que pueden resultar útiles para los alumnos con conflictos a causa de su fe.

Atendiendo al contexto anglosajón del propio Charles Darwin, se pueden observar tres hechos históricos que contradicen la tesis del conflicto entre ciencia y religión⁸. Primero, muchas de las críticas hechas a las ideas evolutivas en esa primera fase de la teoría se hacían en términos científicos y no religiosos. El célebre debate entre Thomas Huxley y el obispo Wilberforce, por ejemplo, se realizó en el contexto de una reunión de la Asociación Británica de Ciencias. En segundo lugar, hubo importantes respuestas entusiastas por parte de personalidades religiosas relevantes que se han obviado, como la de Frederick Temple, quien años antes de ser nombrado arzobispo de Canterbury, predicó un enérgico sermón a favor de la compatibilidad de la nueva teoría y la fe cristiana... Por último, el propio Darwin rechazó tajantemente la idea de un conflicto, como queda patente a lo largo de toda su correspondencia.

El estudio de los contextos católico e islámico también ha permitido sacar a la luz aspectos positivos poco conocidos de la respuesta religiosa de estas confesiones. En el primer ámbito, la respuesta fue tibia y limitada a criticar una evolución ciega sin Dios⁹; mientras que, en el contexto islámico, el rechazo a la teoría se explica mejor por motivaciones sociales que religiosas¹⁰.

Conclusiones

La tesis del conflicto no parece válida para explicar la recepción religiosa a las ideas evolutivas de Charles Darwin, al igual que muchos otros hechos históricos. Por lo tanto, resulta recomendable, como ya advirtió en el año 2000 Stephen Jay Gould, dejar de enseñar las ciencias como algo opuesto a las creencias religiosas de los alumnos¹¹. En este sentido, este trabajo puede resultar una herramienta útil para los profesores que busquen tender puentes entre ambos campos en beneficio de sus alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

1. Barbour, I. G. (1990). *Religion in an age of science*. San Francisco: HarperSanFrancisco.
2. Navarro, J. (febrero, 2017) *El conflicto ciencia-religión. ¿Una tradición inventada?* En el Seminario Conocimiento y Conflicto en la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
3. Hobsbawm, E. y Ranger, T. (1983) *The Invention of Tradition*, Cambridge: Cambridge University Press.
4. Balboa, E. (2014) Identifying Cognitive Dissonance in Religious or Spiritual College Students: A Proposal to Act. *Honors Projects (Scholar Works at Grand Valley State University)* 326.
5. Bescansa, C. y Jerez, A. (2013) II Encuesta sobre opiniones y actitudes de los españoles ante la dimensión cotidiana de la religiosidad y su gestión pública. Fundación Pluralismo y Convivencia y Laboratorio de Investigación Social de la Facultad de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid.

6. Ingram, E. L. y Nelson, C. E. (2006) Relationship between achievement and students' acceptance of evolution or creation in an upper-level evolution course. *Journal of Research in Science Teaching* 43.
7. Billingsley, B., Taber, K.S., Riga, F. y Newdick, H. (2013) Secondary School Students' Epistemic Insight into the Relationships between Science and Religion—A Preliminary Enquiry. *Research in Science Education* 43.
8. De Felipe, P. y Jeeves, M. A. (2017) Science and Christianity Conflicts: Real and Contrived. *Perspectives on Science and Christian Faith* 69:3.
9. Martínez, R. A. (2007) El Vaticano y la evolución. La recepción del darwinismo en el archivo del Índice. *Scripta Theologica* 39.
10. Kalin, I. (Ed.) (2014) "Evolution and Muslim Responses to it." En *Oxford Encyclopedia of Philosophy, Science and Technology in Islam*. Oxford: Oxford University Press.
11. Gould, S. J. (2000) Discurso en la reunión anual de la American Institute of Biological Sciences en el Museo de Historia Natural del Instituto Smithsonian, en Washington DC.

EVALUACIÓN DE LA FACILITACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR POR PARTE DEL PROFESORADO

Línea Temática [5]: Educación Inclusiva y convivencia

Begoña Galián Nicolás, Universidad de Murcia, España

María Luisa Belmonte Almagro, Universidad de Murcia, España

Marina Pérez López, Universidad de Murcia, España

Palabras claves: participación familiar, formación docente, relación familia-escuela, profesorado

Keywords: family involvement, teacher education, family-school relationship, teacher

Un centro educativo, concebido como ente de participación, es un conjunto de las aportaciones de las familias, los docentes, el alumnado y el personal no docente (Gómez Llorente, 2006). Pero es cierto que el alumnado convive en un entorno de continua interacción en la que también interfieren aspectos de la sociedad más difíciles de controlar como el entorno o los medios de comunicación (Bolivar, 2006). Todos estos agentes tienen sus efectos sobre los niños y niñas, unos resultan más controlables y otros menos, resulta necesario trabajar para que los agentes sobre los que se puede incidir lleven una dirección educativa coherente y cohesionada con el fin de que los resultados de aprendizaje sean los pertinentes (Sheldon y Epstein, 2005; López Barrero, 2010).

Dentro de los agentes que tienen influencia sobre la educación de los niños y niñas, los dos más relevantes son la familia y el centro educativo. La relación existente entre ellos debe ser positiva y mediadora para que ambos puedan dar lo mejor de sí (Llevot y Bernad, 2015; Vila, 1998), para que esto ocurra, han de tener una responsabilidad compartida de la educación, participando activamente para lograr un fin común (Bolivar, 2006).

En ocasiones esta relación no resulta ser la adecuada y algunos tutores parten de unas ideas previas que generen un etiquetado (Comilla y Pascual, 2015) pudiendo perjudicar la relación (Llevot y Bernad, 2015). Además, hay docentes que marcan la distancia con las familias con el fin de que éstas no dificulten su labor docente (Consejo Escolar Del Estado, 2015). A pesar de esto, el profesorado entiende que la participación de toda la comunidad es necesaria para que se produzca un avance y bienestar de los estudiantes (Andrés y Giró, 2016). Para que eso ocurra, el equipo de enseñanza ha de estar formado en el fomento de la participación familiar (Mehlig y Shumow, 2013), puesto que un profesor competente desarrollará la dimensión profesional, personal y cognitiva (Rivas, 2010). En la actualidad, en la formación para ser docente, la realización de actividades con las familias o la formación para mejorar las relaciones entre ambos contextos es muy superficial (Escudero, 2017).

El objetivo de esta investigación es evaluar el fomento de la participación de las familias por parte de los docentes, tomando en consideración las dimensiones de participación. Además, se pretende valorar la posible diferencia de motivación hacia la participación en función del sexo del docente y la etapa educativa en la que imparte. Esta investigación sirve como estudio piloto para un proyecto mucho más amplio.

La muestra participante fue de 19 profesores y profesoras de un centro con similares características a los del estudio principal, por tanto, es un muestreo no probabilístico de conveniencia. El cuestionario consta inicialmente de preguntas sociodemográficas y a continuación de 91 ítems divididos en 7 dimensiones, que se muestran en el Gráfico 1. Contiene una escala tipo Likert que comprende desde 1 (nunca/nada) a 5 (siempre/mucho). Este cuestionario ha sido validado por expertos de la Universidad de Murcia y por docentes en activo. En cuanto a la fiabilidad, resulta ser muy alta (alpha de Cronbach= 0,939) (DeVellis, 2003).

Esta investigación consiste en un estudio descriptivo de carácter evaluativo, para el cual se aplicó instrumento de recogida de información tras los permisos pertinentes. Para los análisis se utilizó el SPSS en su versión 19, aplicándose estadística descriptiva y no paramétrica, al no cumplirse los requisitos para poder hacer uso de ella (Siegel, 1990)

Los resultados obtenidos se reflejan en el Gráfico 1, donde se observa que todas las dimensiones resultan aceptables a excepción del fomento de la participación comunitaria, destacando que prestan más atención al sentimiento de pertenencia al centro.

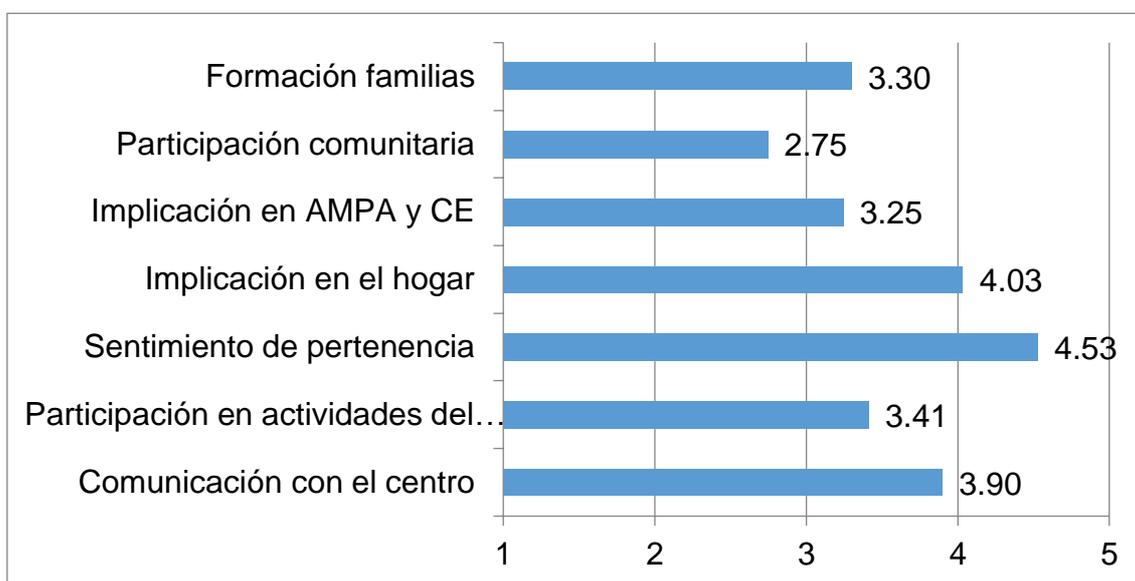


Gráfico 1. Medias de las dimensiones evaluadas con el cuestionario a docentes

Además, se ha constatado que en este centro no existen diferencias significativas en el fomento de la participación familiar en función del sexo del profesorado ($p=,756$), pero sí en cuanto a la etapa en la que imparte docencia. Esta diferencia es significativa entre los que ejercen en educación infantil y los que lo hacen en educación infantil y primaria simultáneamente ($p=,020$), siendo los que imparten en ambas etapas los que más fomentan la participación familiar ($\bar{x}=3,95$) frente a los que únicamente atienden a educación infantil ($\bar{x}=3,16$). Por

el contrario, no resulta significativa entre los docentes que trabajan exclusivamente en educación infantil o en primaria ($p=,108$).

Como conclusión y constatando la necesidad de incorporar a las familias activamente en los centros educativos, puesto que mejora el centro en su conjunto y el rendimiento del alumnado en particular (Sheldon; Bee, 2015), es imperante realizar formación a los docentes para mejorar la participación de las familias en las escuelas (Rivas y Ugarte, 2014). Se ha logrado analizar el fomento de la participación familiar por parte del profesorado, resultado que centran su atención en el sentimiento de pertenencia, muy necesario para crear un compromiso hacia el centro educativo (Leonard, Lewis, Freedman, Passmore, Lines y Selart, 2013), pero que descuidan otras dimensiones como la participación comunitaria, destacada por Epstein et al. (2002) y la participación normativa de las familias, donde se encuentra una baja implicación (Angosto, 2015). Los resultados obtenidos en esta investigación han permitido obtener la fiabilidad del instrumento utilizado, sirviendo además como estudio piloto.

BILIOGRAFÍA

- Andrés, S. y Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 61-71. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245461>
- Angosto, R. (2015). *Los Centros De Educación Infantil Y Primaria De La Región De Murcia Ante La Incorporación Del Alumnado Extranjero: La Valoración De Las Familias*. (Tesis Doctoral, Universidad de Murcia). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10201/48244>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057208>
- Consejo Escolar del Estado (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas. En *XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Madrid, Ministerio De Educación, Cultura Y Deporte. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/23encuentro/23encuentrocea_documentobase2015.pdf?documentId=0901e72b81cba426
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: theory and applications* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Epstein, J.L., Sanders, M.G., Simon, B.S., Salinas, K.C., Jansorn, N. R., y Van Voorhis, F.L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Escudero, J. M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el context español. *Profesorado*, 21(2), 1-20. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59785>
- Gómez Llorente, L. (2006). La participación. *Participación educativa*, 1, 18-26. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14194>

- Gomila, M. A. y Pascual, B. (2015). La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 99-112. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.199321>
- Leonard, H. S., Lewis, R., Freedman, A. M., Passmore, J., Lines, R. y Selart, M. (2013). *Participation and Organizational Commitment during Change. From Utopist to Realist Perspectives*. London: Wiley-Blackwell.
- Llevot, N. y Bernad O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 57-70. Recuperado de <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/370>
- López Barrero, R. (2010). Familia Vs. Escuela. *Pedagogía magna*, 5, 154-159. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3391497.pdf>
- Mehlig, L. M. y Shumow, L. (2013). How is my child doing? Preparing pre-service teachers to engage parents through assessment. *Teaching Education*, 24(2), 181-194. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2013.786892>
- Rivas, S. (2010). Abordaje al perfil del profesional capaz de establecer una colaboración eficaz y positiva entre familia y escuela. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 213-220. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10171/29245>
- Rivas, S. y Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo. *Estudios sobre educación*, 27, 153-168. doi: 10.15581/004.27.153-168
- Sheldon, S. & Bee, S. (2015). *The family engagement partnership student outcome evaluation*. Baltimore: Johns Hopkins University. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/319226886_The_Family_Engagement_Partnership_Student_Outcome_Evaluation
- Sheldon, S. B. & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196-207. doi: <http://dx.doi.org/10.3200/JOER.98.4.196-207>
- Siegel, S. (1990). *Estadística no paramétrica para ciencias de la conducta*. México: Trillas.
- Vila, I. (1998). *Familia y escuela: dos contextos y un solo niño*. Universitat de Girona. Girona. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Vila_Ignasi/publication/264419965_Familia_y_escuela_dos_contextos_y_un_solo_nino/links/53dd2050cf216e4210c19e0.pdf

PRACTICAS INCLUSIVAS EN INFANTIL DESDE LA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE AULA

Línea Temática [5]: Educación Inclusiva y convivencia

Isabel María Gallardo Fernández, Universidad de Valencia, España

Palabras claves: Educación Infantil, Inclusión, diálogo, construcción conocimiento, interacción

Keywords: Early childhood education, inclusion, dialogue, construction knowledge, interaction

Introducción

Esta aportación se inserta en un Proyecto de Investigación más amplio que indaga sobre el *análisis de situaciones de aula en Educación Infantil*. Ponemos la mirada en la planificación conjunta entre la investigadora y la maestra del aula de 5 años para diseñar Proyectos donde el dialogo y la conversación son el eje vertebrador del día a día en las aulas de Educación Infantil (EI).

Presentamos propuestas de intervención en el contexto escolar con el fin de explicitar cómo se gestiona en Infantil un aula democrática basada en el diálogo y la interacción desde la convivencia diaria. Desde esta propuesta de considerar *el aula de EI como escenario de convivencia* pretendemos los siguientes objetivos: impulsar y reivindicar la importancia del juego libre como forma de aprendizaje y como motor de la actividad artística y creativa del niño; Comprender mejor al niño desde la conversación y el diálogo y a través de sus dibujos y creaciones despertándole la sensibilidad y curiosidad por conocer cuánto le rodea. Tratamos de convertir el aula en un escenario de creación y juego para promover la comunicación y las relaciones facilitando así la construcción conjunta del conocimiento (Mercer, 1997).

La infancia se ha de desarrollar envuelta en un clima de convivencia, de experimentación no exclusivamente académica, de aprendizaje y de oportunidades, de aciertos y errores, de autonomía personal y de desarrollo de la personalidad, de tolerancia, de reflexión y dialogo, de conflictos y soluciones. Todo ello hará que nuestros pequeños aprendan a ser diferentes, que comprendan las diferencias y que asuman que cada niño es único y demuestra sensibilidades y formas de ser que desde muy temprano se manifiestan en sus elecciones, intereses y deseos.

Método

Consideramos que la metodología cualitativa es la más adecuada para mostrar evidencias de lo que acontece en las aulas ya que busca la manera de explorar una realidad concreta y obtener datos en el contexto natural en que ocurren los hechos (Taylor y Bodgan, 1987). Además, supone un acercamiento naturalista e interpretativo al mundo (Denzin y Lincoln, 2005). Como procedimientos de investigación hemos utilizado el diario de campo, las observaciones de aula y de

patio, la entrevista a la maestra y el análisis de contenido de los diferentes Proyectos de aula realizados.

Nuestra investigación se desarrolla en un centro público del extrarradio de Valencia que atiende a una población de extracción social media y media-baja. La asistencia al centro de alumnado de diferentes culturas, cuyas familias tienen diferentes expectativas en cuanto a la institución escolar, exige un importante esfuerzo por parte de todo el equipo docente.

Para la elaboración de la investigación hemos optado por un muestreo intencionado (Goetz y Lecompte, 1988), puesto que la muestra fue seleccionada de manera deliberada atendiendo a factores como: la facilidad de acceso al centro y el interés del profesorado de Infantil.

El aula en el que se desarrolla esta investigación es la de cinco años. Se trata de un grupo de 24 alumnos/as, de los cuales 15 son españoles y 9 extranjeros de diferente procedencia: Pakistán, Rumanía, África, Cuba y China. Cinco alumnos reciben compensación educativa. Se trata de un grupo-clase muy unido que están juntos desde los tres años. Se ayudan mucho entre ellos y conversan cuando tienen algún problema. La tutora intenta fomentar ante todo los valores de respeto, diálogo y expresión de sentimientos y emociones, ya que muchos de estos niños en su entorno social y familiar carecen de valores afectivos y de estrategias de resolución de conflictos.

El grupo-clase está organizado en cinco equipos con la finalidad de trabajar en grupo, aprender a respetar a los otros conviviendo y cooperando con el resto de compañeros. Asimismo, existen lugares diferenciados en el aula: zona de trabajo, de juego y de gran grupo.

Resultados

De las observaciones realizadas, constatamos que la organización espacial del aula fomenta un espacio de múltiples posibilidades de acción. El aula de 5 años cuenta con un ambiente acogedor y estimulante para los niños, pues les ofrece seguridad, estabilidad y confianza, favoreciendo así el juego libre, la experimentación y la autonomía en sus acciones y aprendizajes.

Respecto a la organización del tiempo, hay que destacar la rigurosidad con que se siguen las rutinas diarias, creando hábitos estables que marcan el ritmo del grupo-clase. No obstante, la flexibilidad es un aspecto que está presente en todo momento. La maestra atiende a las peticiones y demandas que van surgiendo, lo cual puede modificar la programación de una actividad, de una sesión o de un día completo. Con todo, podemos afirmar que la estructuración espaciotemporal del aula de 5 años propicia el desarrollo de la autonomía de los niños en todos sus aspectos, tema que tal como señala el Decreto 38/2008, es fundamental para el desarrollo integral de los niños en educación Infantil.

Otro factor esencial es el juego, que como sostiene Ortega (1992) constituye el primer instrumento que el niño posee para aprender y conocerse. En este contexto, el juego es un eje determinante en la organización de tareas, espacios y ambiente del aula. El juego se presenta en diferentes momentos de la jornada escolar, tanto en el tiempo destinado al juego por rincones como en las tareas de aprendizaje, que la tutora presenta de forma lúdica y motivadora para ellos. De las observaciones realizadas, se deduce que el juego potencia la interacción y socialización entre compañeros, además de ayudar a que los niños expresen

sus sentimientos, miedos y fantasías de manera natural, espontánea y placentera.

Las anotaciones realizadas en el *Diario de campo* durante las observaciones realizadas han enriquecido el proceso de investigación, posibilitando hacer hincapié en aquellas situaciones que hemos considerado relevantes.

Conclusiones

Llegado este momento hemos de hacer referencia a cómo se gestiona un aula democrática basada en el diálogo y la interacción desde la convivencia diaria. Desde el desarrollo de Proyectos y tareas se fomenta un aprendizaje contextualizado y democrático (Wells, 2003). Desde esta perspectiva reivindicamos la importancia del juego libre como forma de aprendizaje y como motor de la actividad artística y creativa del niño. Realizar Proyectos de trabajo en Infantil posibilita el comprender mejor al infante desde la conversación y el diálogo y a través de sus dibujos y creaciones (Sbert Roselló & Sbert Roselló, 2017; Vecchi, 2013).

Hay que destacar que en todo momento se potencia el aspecto emocional, tratando de evitar en los niños el miedo al fracaso y fomentando la participación de todos y la libre expresión de sus sentimientos, pensamientos y emociones. De esta manera, por lo que hemos podido experimentar durante las ocho semanas en el aula, el clima de la clase es de empatía, cariño y respeto total los unos a los otros. Observar con detenimiento el momento del juego, nos ha llevado a reflexionar sobre su papel en el desarrollo y maduración de las criaturas. Realmente disfrutaban jugando en el aula, al mismo tiempo que desarrollan sus capacidades motrices, intelectuales, sociales y afectivas (Gallardo Fernández, 2014).

Así, hemos podido corroborar que trabajar por Proyectos en Infantil conlleva asumir un nuevo concepto de aprendizaje, en el que el aula se transforma en un centro de investigación y los alumnos en sujetos activos y creativos, capaces de planificar y construir su aprendizaje partiendo de su propio interés. El alumnado aprende haciendo, pensando, jugando, participando, experimentando, aportando, resolviendo pequeñas tareas. Así, el trabajo surge de su motivación e intereses y se basa en actividades prácticas que les conducen a aprendizajes funcionales, para vivir y desenvolverse en el mundo. De esta manera, se evidencia que el *trabajo por proyectos* promueve el aprendizaje cooperativo para conseguir fines comunes, fomentando actitudes de respeto, escucha, colaboración, creación y tolerancia e inteligencia emocional (Vecchi, 2013).

BIBLIOGRAFÍA

- Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana (DOCV, 3 abril 2008).
- Denzin, Norman, K. y Lincoln, Yvonna S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.

- Gallardo Fernández, I. M. (2014). *El juego en la Infancia* en Actas II Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgo. ACIP. Huelva: Publicaciones de la Universidad (pp. 3544-3563).
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Ortega, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar
- Sbert Roselló, C. & Sbert Roselló, M. (2017). *La mirada de la libélula. Una visión sobre la Educación Artística*. Barcelona: Vegap.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos de investigación cualitativa*. Barcelona: Paidós.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia: El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Madrid: Morata.
- Wells, G. (2003). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

UN PLAN DE CONVIVENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Línea Temática [5]: Educación Inclusiva y Convivencia

Cristina Laorden Gutiérrez

Centro Universitario Cardenal Cisneros, adscrito Universidad de Alcalá, España

Montserrat Giménez Hernández

Centro Universitario Cardenal Cisneros, adscrito Universidad de Alcalá, España

Pilar Royo García

Centro Universitario Cardenal Cisneros, adscrito Universidad de Alcalá, España

Cristina Serrano García

Centro Universitario Cardenal Cisneros, adscrito Universidad de Alcalá, España

Palabras clave: convivencia, educación superior, plan de convivencia

Keywords: coexistence, higher education, plan of coexistence

El tema de la convivencia preocupa profundamente a la sociedad actual. Los estudios se centran prioritariamente en la educación primaria y secundaria donde los resultados muestran la necesidad de trabajar, desde edades tempranas, en temas relativos a habilidades sociales, resolución de conflictos, educación emocional, que ayuden a lograr una convivencia pacífica en los centros escolares. Ya en bachillerato encontramos pocos estudios en este sentido y muy escasos son los trabajos publicados sobre convivencia universitaria. Al igual que es fundamental el plan de convivencia en educación primaria y secundaria, consideramos que en el nivel universitario debería tenerse también presente. El fenómeno de bullying ha sido determinante para que los centros educativos e instituciones responsables de los mismos, pongan en marcha y dinamicen los programas de convivencia. También en la universidad, diferentes estudios han detectado porcentajes significativos de acoso (Cowie y Myer, 2015; Pöhrhölä et al., 2016; Prieto Quezada, 2015), lo que justifica aún más, la necesidad de tomar conciencia de la importancia de la convivencia en la educación superior. En este sentido, algunos autores han apuntado que características y dinámicas propias de la universidad relacionadas con modelos de gestión, liderazgo, sistemas de evaluación, etc. (Coleyshaw, 2010) podrían explicar la presencia de bullying y cyberbullying, por lo que será necesario programas de convivencia que tengan en cuenta a todos los participantes en la actividad académica: estudiantes, profesores, personal de servicios y órganos de gestión.

Los estudiantes universitarios tienen constantes interacciones que contribuirán a su formación tanto académica como la asociada a la adquisición de competencias relacionales, éticas y de valores. En cada proceso universitario en el que participen, establecerán relaciones en las que tendrán que adquirir normas de conducta y demuestren su crecimiento personal (Mederos, 2014). Por todo ello, la convivencia en la universidad adquiere un papel importante para

todos los miembros de la comunidad educativa ya que, una convivencia adecuada, contribuirá significativamente en el desarrollo adecuado del aprendizaje, las relaciones positivas y el buen desempeño de las tareas.

Las facultades o centros son quienes se deben responsabilizar de desarrollar estos conceptos en los estudiantes con la participación de toda la comunidad universitaria. Un plan de convivencia se entiende como documento de mejora en las relaciones sociales y en el afrontamiento de los conflictos desde principios de respeto, justicia, solidaridad y cooperación propios de la convivencia democrática (Ballester y Calvo, 2007; Díaz-Aguado, 2006; Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Martín-Babarro, 2010; Uruñuela, 2016), pero también como desarrollo de competencias transversales en los diferentes grados.

Debe ser un plan de convivencia preventivo y formativo que, ayude a focalizar esfuerzos hacia actuaciones que se centren en el diálogo permanente, la colaboración, la igualdad, el compromiso, la solidaridad y la reflexión compartida pues el objetivo final es conseguir una sociedad donde los procesos democráticos y el respeto sea la línea central de actuación social.

La convivencia, desde el punto de vista psicológico, implica la formación para comprender el punto de vista del otro (Sánchez y Ortega-Rivera, 2004), reconocer que debe ser estimado y respetado, solicitar el respeto hacia uno mismo, lograr un nivel suficiente de autoestima y actuar con solidaridad, tolerancia y comprensión hacia los eventos cotidianos de íntima naturaleza humana. Debajo del discurso normativo y disciplinar de carácter educativo de la convivencia está la dimensión psicológica de la competencia social, afectiva y emocional.

Consideramos que la universidad debe dar un paso más en su compromiso, ya constatado, de cambio y transformación social a partir de la formación. Este paso sería aunar todas sus políticas de mejora de la convivencia en planes concretos de actuación en la educación superior. Además, la convivencia positiva va unida a la calidad que queremos transmitir, favorece el desarrollo de nuestros valores y misión y ayuda a crear una actitud transformadora de la realidad a través de la influencia de las personas y de la cultura del medio en el que viven, haciendo esta transformación extensible desde nuestro centro al resto de la sociedad ya que en él se forman futuros profesionales que estarán en contacto con personas a las que inculcarán unos principios y valores.

Muchas universidades en general, y facultades y centros en particular, se preocupan por estos temas y la mayoría tienen sus planes para favorecer la igualdad de género, planes para luchar contra el acoso, normas éticas de conducta, etc., pero no se incorporan dentro de un gran plan educativo capaz de formar, prevenir y concienciar a la comunidad universitaria en su conjunto.

A partir de esta realidad, el Centro Universitario Cardenal Cisneros (CUCC) se planteó diseñar e implementar un Plan de Convivencia que integrara todos estos aspectos.

Partimos de unos principios básicos, elaborados desde el consenso y centrados en el respeto y la honestidad, la no discriminación y el rechazo a cualquier tipo de violencia. Se persiguen como objetivos aprender a establecer diálogo y tolerancia; respetar las diferencias y desarrollar estrategias para prevenir los conflictos y/o resolverlos de forma pacífica; crear ambientes de trabajo

agradables y respetuosos; rechazar la violencia de género y cualquier tipo de discriminación y formar para la paz y los derechos humanos.

En todo el proceso y en el propio plan los principios básicos de convivencia son entendidos como un acuerdo que enmarca las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa del CUCC y han sido elaboradas desde el consenso y la participación de todos los colectivos que la forman.

En el desarrollo de elaboración del Plan de nuestro centro, destacan los siguientes hitos:

- Creación de una comisión de convivencia formada por voluntarios de estudiantes, profesores y personal de administración y servicios. Tras hacer un diagnóstico de la situación inicial se redactó un borrador, consensado por todos los elementos de la comunidad, que finalmente fue aprobado por la Comisión de Docencia y posteriormente por la Junta de Centro.
- Desarrollo de un protocolo de actuación para ir dando solución a los diferentes conflictos que vayan surgiendo. En este sentido, se establecieron los diferentes niveles o diques (Vaello y Vaello, 2012) de actuación en función del conflicto planteado.
- Elaboración de las normas en las clases generales para todo el centro.

Además, se han desarrollado otras actuaciones a partir de este Plan de Convivencia:

- Plan de mediación: apostamos por la mediación como procedimiento de resolución de conflictos (Torrego y Villaoslada, 2004).
- Plan contra la violencia de género y el acoso basado en los planes de la Universidad de Alcalá.
- Equipo de investigación sobre temas relacionados con la convivencia universitaria y desarrollo de una línea específica de Trabajos Fin de Grado.
- Campañas de sensibilización dirigidas a la difusión del plan de convivencia y sus actuaciones.
- Plan de formación para toda la comunidad.

Desde nuestra experiencia, el Plan de Convivencia está contribuyendo a una corresponsabilidad en lo que se refiere a la construcción de ambientes y relaciones basados en una cultura de paz y de respeto. No cabe duda de que se trata de un gran reto para la universidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Ballester, F. y Calvo, A.R. (2007). *Cómo elaborar planes de convivencia escolar*. Instituto de orientación Psicológica y Asociados (EOS).
- Coleyshaw, L. (2010). The power of paradigms: a discussion of the absence of bullying research in the context of the university student experience. *Research in Post-Compulsory Education*, 15(4), 377–386.

- Díaz-Aguado, M.J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Díaz-Aguado, M.J.; Martínez-Arias, R. y Martín Babarro, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Hoyos, O. L. R.; Llanos M. M. y Valega, S. J. (2012). El maltrato entre iguales por abuso de poder en el contexto universitario: incidencia, manifestaciones y estrategias de solución. *Universitas Psychologica*, 11(3), 793-802.
- Mederos, M. (2014). La convivencia entre los estudiantes universitarios: su atención desde el proyecto educativo de la carrera. *Revista Iberoamericana de evaluación Educativa*, 7 (1), 141-159.
- Sánchez, V. y Ortega-Rivera, J. (2004). "El componente emocional y moral de las relaciones interpersonales". En R. Ortega y R. Del Rey, *Construir la convivencia* (pp. 59-74). Barcelona: Edebé.
- Torrego, J.C. y Villaoslada, E. (2004). Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de los conflictos: un proyecto que se desarrolla en centros de la Comunidad de Madrid. *Tabanque*, 18, 31-48.
- Uruñuela, P.M. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos*. Madrid: Narcea.
- Vaello, J. y Vaello, O. (2012). *Claves para gestionar conflictos escolares. Un sistema de diques*, Barcelona: Horsor.

UNA LECTURA DEL FRACASO ESCOLAR DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE

Línea Temática [5]: Educación Inclusiva y convivencia

Mónica López-Gil, Universidad de Cádiz, España

RosaVázquez-Recio, Universidad de Cádiz, España

Maria Alfredo Moreira, Universidade do Minho, Portugal

Introducción

El fracaso y abandono escolar temprano es uno de los ámbitos que más preocupa a los agentes educativos en las últimas dos (EUROSTAT, 2016; OCDE, 2017), y que se han utilizado como argumento para fundamentar la reforma educativa LOMCE. A pesar de que es una problemática bien arraigada en las preocupaciones de Administraciones educativas y agentes políticos, los datos actuales (19% del alumnado español abandona el sistema) avivan la búsqueda de los motivos que los originan y sus posibles soluciones, aunque no siempre con una finalidad que garantice la inclusión y la equidad.

Este fenómeno *no natural* (Escudero Muñoz, 2005) requiere, por su complejidad, reflexionar no solo sobre la responsabilidad del alumnado en *su fracaso* sino también examinar la responsabilidad que el profesorado y las Administraciones educativas tienen en el fracaso o abandono educativo. Cabe preguntarse por: qué papel desempeña el profesorado, cuáles son las dinámicas educativas y relacionales que se producen en las aulas, qué contenidos, metodologías y recursos se ofrecen y para qué alumnado está pensado, etc.

Con el propósito de aportar algunas ideas en este sentido, pretendemos, a partir de los resultados obtenidos en el proyecto de Riesgo de fracaso y abandono escolar en Secundaria Obligatoria. Los contextos educativos, familiares y socioculturales: Un estudio cualitativo (SEJ-2664, Junta de Andalucía), analizar y comprender las dimensiones que convergen en el profesorado y su acción pedagógica, en la concepción, prevención e intervención del fracaso y abandono escolar desde la perspectiva, experiencia y voces de los sujetos *fracasados*. Nuestra responsabilidad social como profesionales de la educación que intervenimos tanto en la formación inicial y permanente del profesorado nos alerta de la necesidad de este análisis.

Método

Un objeto de estudio como el que nos concierne requería de una mirada multifactorial e interseccional (Hill Collin, 1990) razón por la que se optó por una metodología cualitativa. El trabajo de campo se realizó en las provincias de Cádiz, Málaga y Almería (España). Los instrumentos de recogida de información fueron: entrevistas etnográficas semiestructuradas a chicos y chicas entre los 12 y los 26 años (91 entrevistas), estudios de caso (9) y grupos focales (3) formados por alumnado que han abandonado tempranamente la escuela o

en riesgo de hacerlo y alumnado que, tras una pausa, están cursando la Educación Secundaria para personas Adultas (ESA). El análisis de los datos se ha realizado con el software Nvivo11 que ha permitido establecer las distintas categorías y subcategorías de información incluyendo la del sistema educativo: aspectos metodológicos, relacionales y organizacionales. La validez y rigor del estudio se ha garantizado mediante la triangulación entre los distintos procedimientos y agentes intervinientes. Los principios éticos que han guiado el estudio responden a: la negociación, la confidencialidad, la participación y el compromiso con el conocimiento (Vázquez Recio, 2014).

Resultados

Las metodologías docentes en Secundaria son de carácter academicista. Desde su perspectiva, están muy desvinculadas de su mundo interior, sus intereses y sus necesidades tanto vitales como formativas. Desde esta visión, el currículum oficial y las necesidades que este pretende cubrir, trazan vidas paralelas y lo único que tienen en común es el aula.

Las metodologías, por tanto, basadas en la exposición oral y papel pasivo del alumnado, promueven *aprendizajes poco o nada significativos* ni relevantes para el alumnado lo que les provoca desinterés y desmotivación ante una selección cultural que poco tiene que ver con sus realidades y, por tanto, se incita a la desvinculación o desenganche con lo educativo. Se preguntan “Esto, ¿para qué me sirve?” o lo que es peor aún, llegan a afirmar “ir a clase es una pérdida de tiempo, total, para lo que se aprende...” o “aprender es lo que menos se hace en clase”.

Yo las cuentas del dinero sí porque eso lo tengo que hacer to los días pero, ¿para qué sirve una fórmula? ¿para el dinero?, dime tú, ¿para qué quieres una fórmula pal dinero?

Pocas veces, yo anoto, en matemáticas es lo único que se hace, se copia y copia. Pero es que copiando nada más es que tampoco te enteras de nada.

El libro de texto como recurso informativo básico (y único) con una perspectiva unificadora, homogeneizadora y hegemónica con la que no se sienten identificados, ni incluidos; la estructura disciplinar de los contenidos como unidades aisladas y balcanizadas y la preocupación focalizada en los resultados reflejado en sistemas de evaluación no procesuales ni formativos, incitan al desenganche de forma exponencial.

Tú llegabas al Instituto y a lo mejor no tenías libro y te decían venga pues “pa” afuera, y tú que decías, es que no tengo libro... pues váyase y no podía estudiar.

El alumnado reclama un *acercamiento y entendimiento entre su cultura popular, su experiencia vital y la cultura académica*; ocasiones para intervenir de forma activa en su aprendizaje, tareas que promuevan la reflexión, el debate, la construcción de la propia identidad y, sobre todo, unos contenidos que respondan a la resolución de sus conflictos diarios.

Yo sé que, si no hubiera sido todo de memoria, sino de aprender, de indagar, de explicar con mis palabras, lo hubiera sacado perfectamente, sé que lo hubiera hecho.

(...) te lo puedo decir de memoria, pero, en verdad no lo entiendo.

Este tipo de afirmaciones deberían hacernos considerar en la significatividad y relevancia de los contenidos que se imponen en el aula como mínimos, básicos y obligatorios que estimulan el desdén y el desinterés del alumnado hacia lo educativo.

El alumnado denuncia, en coherencia con lo anterior, *la falta de consideración como sujeto* que sufren por parte del profesorado que no se preocupa (ni ocupa) por los elementos facilitadores y los obstáculos “externos” que indican en su relación con lo escolar. Muchos son los que consideran que, la atención y el interés solo se muestra a los “buenos alumnos” considerando “casos perdidos” a quienes tienen un bajo rendimiento académico.

Lo explican una vez, y si lo pillas bien, y si no, me tengo que aguantar.

Explicaban para los niños que entendían y si yo les preguntaba me decían «averígualo tú», «léete el libro», pues pasaba.

Las relaciones con el profesorado durante la ESO se tornan más impersonales, lejanas y menos empáticas que en la Primaria. En coherencia, el alumnado categoriza al bueno o mal docente a aquel que tiene (o no) altas expectativas en su alumnado, le atiende, escucha sus problemas o sus alegrías y buscan (o no) distintas maneras para que entienda los contenidos de clase. Una vinculación emocional les incita al aprendizaje y al estudio.

Que no se pone a chillar y que si no sabía hacer algo te lo repite cuarenta mil veces.

Que te motive sin ser ni tu padre ni tu madre, que te anime como (nombre) que me dijo J, tú puedes J, venga J, te lo digo yo antes que nadie.

A veces pienso que un poquito más de confianza y que no me renieguen, sería lo suyo.

Conclusiones

Es indudable la riqueza de las aportaciones de los sujetos que han abandonado la escuela o están en riesgo de hacerlo. Nos ayudan a entender cómo afectan nuestras decisiones y actuaciones sobre los otros.

Apreciamos que existen variables curriculares (metodológicos, organizaciones y relacionales) que inciden en el proceso de desenganche y desapego de lo escolar. Por tanto, analizar desde una perspectiva crítica su papel como agente que incide en el fracaso y abandono, requiere reflexionar sobre las políticas de formación del profesorado en general y en la conceptualización, la prevención, la intervención de esta problemática y su práctica docente en particular.

Se requiere una formación de profesionales comprometidos, responsables, sensibles y comprensivos con el contexto y la comunidad cuya visión de la educación alejada de posiciones técnicas de la misma la asumirá como compromiso moral, ético y político.

BIBLIOGRAFÍA

- EUROSTAT (2016, January 29). Eurostat - Tables, Graphs and Maps Interface (TGM) table. Recuperado de
- Hill Collins, P. (1990). *Black Feminist Thought. Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. London: Routledge.
- Escudero Muñoz, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión social: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 9(1), 1-24.
- OCDE (2017). *Education at a Glance 2017. OECD Indicators*. OECD Publishing: Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- Page, B. (2011). Estudiantes en riesgo, ¿de qué? *Educación Democrática – EUDEC* (23 de marzo 2011). Disponible en <https://educaciondemocratica.wordpress.com/2011/03/23/estudiantes-en-riesgo-%C2%BFde-que-por-bill-page/>
- Recio, R. V. y Rasco, J. F. A. (2003). *Introducción a los estudios de casos: los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Madrid: Aljibe.

APRENDIZAJE DEL ALUMNADO EN UNA INTERVENCIÓN CURRICULAR CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN E.S.O. UNA APROXIMACIÓN A LOS CAMBIOS EN SUS CREENCIAS Y ACTITUDES MACHISTAS

Línea Temática [5]: Educación inclusiva y convivencia

Mara Nieto, Universidad Autónoma de Madrid, España

Elena Martín, Universidad Autónoma de Madrid, España

Mariana Solari, Universidad de Extremadura, España

Palabras clave: perspectiva de género, machismo, adolescencia, innovación educativa

Keywords: gender perspective, sexism, adolescence, educational innovation

La desigualdad de género es uno de los problemas más presentes en la actualidad, y se reproduce en todos los contextos en los que nos desarrollamos y participamos, incluida la escuela. El género, desde esta perspectiva, se entiende como un concepto clasificatorio y social que define los papeles sociales asociados a mujeres y hombres y los jerarquiza, atribuyendo mayor valor a los segundos (Lagarde, 1996; Maqueira, 2001).

Diversas investigaciones han mostrado que los estereotipos de género y las actitudes sexistas están presentes en la adolescencia (Alfieri, Ruble y Higgins, 1996; Colás y Villaciervos, 2007; Díaz-Aguado, 2014; Galambos, Almeida y Petersen, 1990; Garaigordobil y Durá, 2006; Miller y Budd, 1999), y que éstas están relacionadas con la violencia de género (Díaz-Aguado, 2014; Fundación Mujeres, 2004; Ovejero, Yubero, Larrañaga y Navarro, 2013; Rodríguez, Sánchez y Alonso, 2006).

Si queremos desarrollar competencias y valores igualitarios entre mujeres y hombres desde los entornos educativos, debemos reflexionar sobre el tiempo dedicado a las actuaciones que se implementan para ello. Normalmente, las intervenciones que tienen esta intención son puntuales y están descontextualizadas del resto de contenidos y aprendizajes escolares, y apenas se evalúan. Es decir, no ayudan a promover aprendizajes transversales, transferibles y con sentido para el alumnado (Coll, 2010; Pozo, 2008).

El objetivo de esta comunicación es presentar parte de los resultados obtenidos en una investigación de mayor envergadura. Dicha investigación tiene como objetivo analizar la influencia de una intervención curricular con perspectiva de género tanto en el alumnado como en el profesorado implicado en un grupo de 3º de ESO durante el curso escolar 2016/2017.

Se trata de un diseño mixto (cualitativo y cuantitativo) longitudinal. Se han utilizado varios instrumentos de recogida de información. Por un lado, un cuestionario de creencias, actitudes y conocimiento de situaciones de desigualdad (machismo, amor romántico, LGTBobia, racismo, etc.), así como

unos dilemas abiertos sobre dichas desigualdades. Esto se complementa, además, con observación-participante en aula, productos escritos de actividades de aula, entrevistas a alumnado y profesorado, y grupos de discusión con el alumnado. Esta comunicación se centra en los resultados de los dos primeros.

Los resultados de este primer análisis muestran cambios en algunas dimensiones relacionadas con las creencias y actitudes machistas, habiendo mejorado desde el punto de vista de la intervención con perspectiva de género. Asimismo, se ha encontrado que las chicas son más sensibles que los chicos a la hora de identificar situaciones de violencia machista y abuso de poder en las relaciones.

Estos resultados preliminares permiten plantear ya algunas aplicaciones educativas que consideramos relevantes. Por una parte, comprobar que ciertas opciones metodológicas resultan útiles para ir transformando determinadas creencias y actitudes. Por otra, el estudio ayuda a identificar cuáles son las creencias y actitudes más frecuentes y, aún más importante, las que se muestran más resistentes al cambio a pesar de las actividades instruccionales realizadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfieri, T., Ruble, D.N., y Higgins, E.T. (1996). Gender stereotypes during adolescence: Developmental changes and the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 32(6), 1129-1137.
- Colás, P. y Villaciervo, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-38.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (coord.) *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp.31-62). Barcelona: Graó.
- Díaz-Aguado, M.J. (2014). *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Madrid: Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Fundación Mujeres (2004). *Detecta. Estudio de investigación sobre el sexismo interiorizado presente en el sistema de creencias de la juventud y adolescencia de ambos sexos y su implicación en la prevención de la violencia de género en el contexto de la pareja*. Fundación Mujeres y Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Galambos, N.L., Almeida, D.M. y Petersen, A.C. (1990). Masculinity, femininity, and sex role attitudes in early adolescence: Exploring gender intensification. *Child Development*, 61(6), 1905-1914.
- Garaigordobil, M., y Durá, A. (2006). Neosexismo en adolescentes de 14 a 17 años: relaciones con autoconcepto-autoestima, personalidad, psicopatología, problemas de conducta y habilidades sociales. *Clínica y Salud*, 17(2), 127-149.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: horas y HORAS.

- Maqueira, V. (2001). Género, diferencia y desigualdad. En E. Beltrán, V. Maqueira (Eds.), S. Álvarez y C. Sánchez, *Feminismos, debates teóricos contemporáneos* (pp. 127-190). Madrid: Alianza Editorial.
- Miller, L. y Budd, J. (1999). The development of occupational sex-role stereotypes, occupational preferences and academic subject preferences in children at ages 8, 12 and 16. *Educational Psychology*, 19(1), 17-35.
- Ovejero, A., Yubero, S., Larrañaga, E. y Navarro, R. (2013). Sexismo y comportamiento de acoso escolar en adolescentes. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 21(1), 157-171.
- Pozo, J.I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez, V., Sánchez, C. y Alonso D. (2006). Creencias de adolescentes y jóvenes en torno a la violencia de género y las relaciones de pareja. *Portularia VI*, 2, 189-204.

TRABAJANDO LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES CON GRUPOS INTERACTIVOS EN EL CEIP MARÍA MONTESSORI

Línea Temática [5]: Educación Inclusiva y Convivencia

M^a Dolores Pérez Bravo

Profesora Asociada del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Facultad de Formación de Profesorado y de la Educación. Universidad Autónoma de
Madrid. España

Emilio Severo Sánchez

Profesor-Tutor del Colegio de Educación Infantil y Primaria María Montessori de El
Casar (Guadalajara). España

Palabras claves: Inteligencias Múltiples, Grupos Interactivos, Educación Inclusiva

Keywords: Multiple Intelligences, Interactive Groups, Inclusive Education

Introducción

“Trabajando las inteligencias múltiples con grupos interactivos” es un proyecto educativo piloto e innovador que se ha puesto en marcha recientemente en el centro educativo CEIP María Montessori de El Casar (Guadalajara), durante el curso escolar 2017/2018. Este proyecto surge de la necesidad y de la decisión interna de promover una transformación educativa del centro, mediante la realización de prácticas innovadoras y nuevas metodologías que favorezcan una educación más inclusiva y fomenten la participación de las familias en la escuela.

Fundamentación Teórica

Grupos interactivos

Los Grupos Interactivos, la participación educativa de la comunidad y la formación de familiares son parte del conjunto de las Actuaciones Educativas de Éxito que han sido identificadas por el Proyecto Integrado INCLUD-ED (2006-2011) y que han demostrado que generan al mismo tiempo eficacia y equidad, que contribuyen a optimizar el aprendizaje y los resultados académicos de todo el alumnado en contextos y países diversos y que mejoran la convivencia en el centro educativo (Valls, Prados y Aguilera, 2014).

No se debe confundir los grupos interactivos con otro tipo de metodologías como el aprendizaje cooperativo o los agrupamientos flexibles, puesto que, los primeros se organizan en torno a un adulto que se encarga de moderar la actividad de un grupo reducido y heterogéneo de alumnos y alumnas (Muntaner, Pinya y De la Iglesia, 2015, p.142). Este adulto puede ser otro docente, familiares, alumnado en prácticas, etc. Debido a las dificultades que pueden surgir en la organización de los grupos, suele ser recomendable realizar una formación básica para estas personas colaboradoras y voluntarias. Así mismo, el profesorado modifica su papel docente hacia un rol más dirigido a coordinar y supervisar la actividad, seleccionar los contenidos, organizar responsabilidades de cada uno y organizar los grupos interactivos (Peirats Chacón y López Mari, 2013, p.202)

Inteligencias múltiples

Para el desarrollo de nuestro proyecto, nos apoyamos en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983) por sus efectos positivos en la atención a la diversidad (Murray y Moore, 2012, p.46). El propio Gardner (1999) propone que los estudiantes no deben considerarse como iguales de partida, sino que cada uno tiene unas capacidades propias, talentos o habilidades mentales únicos, y que por tanto el entorno educativo se debe centrar en trabajar y ayudar en el desarrollo de las ocho inteligencias, valorar a cada alumno/a en función de su diferencia y aprovechar esa diversidad para el enriquecimiento de cada uno (Nadal, 2015). Gardner destaca ocho inteligencias que son la lógico – matemática, verbal – lingüística, musical, viso – espacial, corporal – kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

Objetivos generales

Los principales objetivos que se pretenden conseguir con la puesta en marcha de este proyecto son:

- a) Promover una transformación educativa en el CEIP María Montessori.
- b) Concienciar, sensibilizar y abrir mentalidades en el profesorado y las familias del centro para un cambio educativo en el CEIP María Montessori.
- c) Comenzar a trabajar en el CEIP María Montessori con nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje.
- d) Diseñar recursos y herramientas educativas que permitan ir implantando progresivamente el cambio en el centro y permitan continuar con esta dinámica de cambio en sucesivos cursos.

Metodología

El proyecto se lleva a cabo en varias fases consecutivas, siguiendo una metodología participativa y activa por parte del profesorado y las familias del centro:

1ª Fase. Formación a profesorado y familias mediante seminarios y grupos de trabajo.

En esta fase, se han celebrado varios encuentros formativos con las familias y el profesorado del centro, en los que se ofreció una formación teórica sobre las Inteligencias Múltiples y Grupos Interactivos. También, se dieron orientaciones para desempeñar su papel como adulto-voluntario del grupo interactivo, realizando tareas de apoyo, fomento de la interdependencia positiva y explicación de la actividad al alumnado, así como evaluar o asignar roles dentro del mismo (Red Utopía y Educación, 2006).

2ª Fase. Elaboración de las paletas de inteligencia, el desarrollo de las sesiones en el aula y el sistema de evaluación, en talleres colaborativos entre profesorado y familias.

Se llevó a cabo durante tres sesiones colectivas (aunque también hubo un trabajo autónomo para preparar los materiales individualmente). En ellas, se elaboraron conjuntamente las paletas de inteligencias múltiples, recursos y

materiales didácticos para las actividades, se organizaron las sesiones de implementación en el aula mediante grupos interactivos y se planificaron sistemas evaluativos y valorativos del alumnado y del propio proyecto.

3ª Fase. Aplicación en el aula mediante grupos interactivos.

El momento de implantar las paletas de Inteligencias Múltiples en el aula, se llevó a cabo con la colaboración de padres, madres, profesorado y alumnado en prácticas universitarias. Constó de tres jornadas en las que se garantizó que todos los cursos de primaria participaran con las actividades adaptadas a cada curso concreto.

4ª Fase. Evaluación del proyecto y análisis de propuestas y mejoras.

Se evaluaron tanto los resultados académicos en el alumnado como el proceso de enseñanza por parte de las familias, profesorado y estudiantes universitarios que participaron en el proyecto, mediante un cuestionario de preguntas abiertas en las que se trataba de que las personas colaboradoras narraran sus impresiones y aportaran propuestas de mejora.

Para evaluar al alumnado del centro, se utilizaron actividades elaboradas por el profesorado que estaban en sintonía con las creadas para la implementación de las paletas de Inteligencias Múltiples, es decir, se evaluaron los estándares de aprendizaje del currículo oficial de Castilla – La Mancha (Decreto 54/2014 DOCM) utilizando unos instrumentos de evaluación basados en las Inteligencias Múltiples. A los estándares se les dio una valoración del 1 al 5 en función de su nivel de logro, considerándose conseguidos a partir del 2, tal como se realiza en el programa Evalúa (Montaña y Ferrer, s.f.) avalado por la Junta de Comunidades de Castilla – La Mancha.

5ª Fase. Continuación del proyecto en el curso 2018/2019 y divulgación en congresos y jornadas educativas.

Resultados y Conclusiones

Se consiguió una gran implicación en el proyecto, tanto de docentes como de familias, que tuvieron una gran motivación por el desarrollo del mismo.

Los resultados de las pruebas de evaluación hacia los alumnos/as fueron muy satisfactorios. De hecho, la mayoría del alumnado obtuvo un alto grado de consecución de los estándares evaluados.

Nuestra impresión personal es la de haber logrado unos primeros pasos para la transformación de nuestro centro educativo mediante la sensibilización, la toma de decisiones y un sueño común, fundamentales como fases significativas de ese proceso de transformación en una futura comunidad de aprendizaje (Flecha y Puigvert, 2002). Por ello, esperamos poder seguir continuando con este proyecto en cursos sucesivos con la colaboración estrecha entre familia y escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE, Revista de Estudios y Experiencia en Educación*, 1 (1), 11-20.
- Fundación MAPFRE (2017). *Las Inteligencias Múltiples y la Escuela Inclusiva. Programa de Buenas Prácticas para la Inclusión Recapacita*. Recuperado de https://www.fundacionmapfre.org/fundacion/es_es/images/inteligencias-multiples_tcm1069-220993.pdf
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La Teoría de las Múltiples Inteligencias*. Ciudad de México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple Intelligences for the Twenty-First Century*. New York: Basic Books.
- Grupo Utopía y Educación (2006). Grupos Interactivos. Utopía y educación. Disponible en: <http://www.utopiayeducacion.com/2006/06/grupos-interactivos.html> (Consultado el 10-02-2019)
- Montaña, R. y Ferrer, F. (s.f.). *Evalúa*. Castilla La – Mancha. Recuperado de <http://evalua.eu/>
- Murray, S. y Moore, K. (2012). Inclusion through multiple intelligences. *Journal of Student Engagement: Education Masters*, 2(1), 42-48.
- Muntaner, J. J., Pinya, C. & De la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 141-159.
- Nadal, B. (2015). Las Inteligencias Múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8 (3), 121-136.
- Peirats, J. y López, M. (2013). Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 197-211
- Valls, R., Prados, M. y Aguilera, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la Escuela*, 82, 31-43.

ACTITUDES, CONCEPCIONES Y COMPETENCIAS DE FUTUROS DOCENTES ANTE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA DISCAPACIDAD

Línea Temática [5]: Educación inclusiva y convivencia

Marina Pérez López, Universidad de Murcia, España

María Luisa Belmonte Almagro, Universidad de Murcia, España

Begoña Galián Nicolás, Universidad de Murcia, España

Palabras claves: actitudes del profesorado, competencias del docente, educación inclusiva, formación inicial del profesorado, concepciones docentes

Keywords: teacher's attitudes, teacher's competences, inclusive education, initial teacher training, teaching conceptions

El interés desde diferentes ámbitos por atender el mundo de la discapacidad, al igual que la proliferación de investigaciones dedicadas a la integración de este colectivo, se ha incrementado notablemente (Suriá, Bueno y Rosser, 2011). El avance de los años ha permitido que la escuela evolucione y se convierta en un escenario cada vez más plural y coherente con las estructuras sociales del momento (Hernández Amorós, Urrea, Granados, Lagos, Sanmartin y García Fernández, 2017). La inclusión educativa del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE) es un ámbito prioritario en la sociedad actual (Novo Corti, Muñoz Cantero y Calvo, 2015). Así, la enseñanza adaptada a los escolares y las actitudes de aceptación hacia las diferencias, por parte del profesorado, son factores fundamentales para propiciar una educación atenta a la diversidad (Mitchell, 2015). Para ello, resulta necesario que los futuros docentes reciban una formación inicial, que los dote de destrezas, conocimientos y actitudes en pro de una respuesta educativa adecuada a la diversidad (Solange, 2011).

El objetivo de esta investigación es analizar los resultados de 6 estudios relevantes desarrollados en España, durante los últimos 5 años (2013-2018), que tratan las actitudes, las percepciones y las competencias de los estudiantes de magisterio respecto a la discapacidad, la inclusión educativa y la atención a la diversidad.

La metodología de investigación utilizada ha sido el análisis de contenido (Fernández, 2002). Concretamente, se ha llevado a cabo un estudio descriptivo mediante la técnica de revisión documental (Rojas, 2011). Además, como criterio común para la selección de los documentos se ha tenido en cuenta que respondan al objetivo de estudio.

Los resultados de la revisión, reflejados en la Tabla 1, muestran los datos más significativos de cada una de las investigaciones (autores, año de publicación, método, temática y entorno de actuación).

Tabla 1

Información relevante de investigaciones sobre las actitudes, concepciones y competencias de los futuros docentes ante la discapacidad y la inclusión educativa

| AUTORES Y AÑO | SISTEMA | TEMÁTICA | AMBITO |
|------------------------------------|--|---|-----------|
| Tarraga, Grau y Peirats (2013). | Cuantitativo (cuestionario). | Actitudes de universitarios de grados y postgrado en educación hacia la inclusión. | Valencia. |
| Álvarez y Buenestado (2014). | Cuantitativo (encuesta). | Predictores de actitudes hacia inclusión de ACNEAE en futuros docentes. | Córdoba. |
| Izuzquiza, Echeita y Simón (2015). | Cuantitativo (cuestionario). | Percepción competencias de recién egresados en magisterio para ser docentes inclusivos. | Madrid. |
| Macías (2016). | Cuantitativo (escala de actitudes). | Actitudes hacia discapacidad de universitarios de Primaria. | Madrid. |
| Hernández Amorós et al. (2017). | Cuantitativo (cuestionario). | Actitudes hacia inclusión educativa de maestros en formación inicial. | Alicante. |
| Luque, Gutiérrez y Carrión (2018). | Mixto (encuesta e interpretación cualitativo-naturalista). | Concepciones de futuros docentes sobre diversidad del alumnado en audición y lenguaje. | Almería. |

De manera general, los futuros docentes muestran competencias, actitudes y percepciones adecuadas hacia la inclusión educativa y la atención al ACNEAE. Además, se encuentran diferencias en función del género, el curso, la edad, la titulación o el contacto directo con personas con discapacidad, entre otras variables. Por tanto, será necesario seguir profundizando en el tratamiento de estos contenidos durante la formación inicial del profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, J. L. y Buenestado, M. (2014). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627-645. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/ed441fcb323d8dd69925a0de3e98180/1?pq-origsite=gscholar&cbl=54848>
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(96), 35-53. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/153/15309604.pdf>

- Hernández Amorós, M. J., Urrea, M. E., Granados, L., Lagos, N. G., Sanmartín, R. y García Fernández, J. M. (2017). Actitudes de los maestros en formación sobre la diversidad e inclusión educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista de Psicología*, 3, 45-54. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349853537004.pdf>
- Izuzquiza, D., Echeita, G. y Simón, C. (2015). La percepción de estudiantes egresados de magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid sobre su competencia profesional para ser “profesorado inclusivo”: un estudio preliminar. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 197-216. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/668104/TP_26_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Luque, A., Gutiérrez, R. y Carrión, J. J. (2018). Análisis de las concepciones de los futuros profesionales de la educación de la Universidad de Almería sobre la atención al alumnado en audición y lenguaje. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22, 133-157. Recuperado de https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63638/pdf_66
- Macías, E. (2016). Actitudes de estudiantes de magisterio en educación primaria hacia las personas con discapacidad. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9, 54-69. Recuperado de <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/70/67>
- Mitchell, D. (2015). Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept. *CEPS Journal; Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 9-30. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1674473752/fulltextPDF/4DA26D74/DECE495EPQ/1?accountid=17225>
- Novo Corti, I., Muñoz Cantero, J. M. y Calvo, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 31, 155-171. Recuperado de http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v31n1/psico_evolutiva7.pdf
- Rojas, I. R. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de Educar*, 12(24), 227-297. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/311/31121089006.pdf>
- Solagne, T. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249-265. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000200015&script=sci_arttext
- Suriá, R., Bueno, A. y Rosser, A. M. (2011). Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante. *Alternativas*, 18, 75-90.
- Tarraga, R., Grau, C. y Peirats, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 55-72. Recuperado de <http://revistas.um.es/reifop/article/view/179441/150941>

VOCES Y ROSTROS DETRÁS DE LOS DATOS. UNA MIRADA CUALITATIVA DEL FRACASO ESCOLAR Y ABANDONO EDUCATIVO

Línea Temática [5]: Educación Inclusiva y convivencia

Rosa Vázquez-Recio, Universidad de Cádiz, España

Mónica López-Gil, Universidad de Cádiz, España

Desde dónde partimos

El fracaso escolar y el abandono educativo temprano constituyen asuntos de especial relevancia en el contexto español, pero también a nivel internacional, como lo evidencian diferentes informes (Ivie, 2013; Eurostat, 2019; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017a, 2017b; OCDE, 2017; Social Justice Index, 2017; EPA, 2018; OREAL/Unesco, 2013; Suárez, 2018; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018, 2019). Salvando las diferencias entre países de la UE, ambos fenómenos vienen a ser una constante, si bien se aprecia una distribución un tanto heterogénea entre países.

El objetivo europeo marca una tasa del 10%, España se sitúa con un 17,9%, frente a, por ejemplo, Croacia (2,8%), si bien hemos de destacar, y según datos ofrecidos por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019), el abandono se ha reducido en 0,4 puntos en 2018. En el intervalo de diez años, se ha reducido 14 puntos porcentuales. El objetivo que se marca España para el año 2020 es reducir la tasa por debajo del 15%. Estos datos se combinan con los aportes procedentes de las investigaciones que vienen realizándose tanto en el contexto español como internacional, contando con una amplia literatura al respecto (Rumberger, 2001; Marchesi, 2003; Escudero Muñoz, 2005; Ferrer Esteban et al., 2006; Rumberger y Ah Lin, 2008; Bolívar y López, 2009; Alegre y Benito, 2010; Calero et al., 2010; Witte et al., 2014; Estrada de Madariaga, 2017); todo ello dibuja un mapa complejo de variables.

Pero dónde quedan los sujetos: el alumnado que fracasa y/o abandona

Cifras y porcentajes tenemos, y ambos dibujan un mapa cuantificado que está “descarnado”, es decir, los sujetos con los que se consiguen esas cifras y porcentajes *se pierden*. Paralelamente a este mapa, contamos con otro que podemos trazar a partir de los estudios que se han venido realizando en las últimas décadas que manejan variables que van desde las características del sistema educativo, características familiares, centro docente, aula hasta el alumnado; estudios que mayoritariamente muestran cuantitativamente la relevancia estadística de tales factores, determinando su grado de incidencia en la concurrencia de tales fenómenos. Sin embargo, nuevamente con estos estudios se pierden a los sujetos afectados, porque no indican nada sobre ellos que viven y sufren el fracaso o son excluidos del sistema educativo; no se sitúan desde su punto de vista. Sin estos sujetos sería dificultoso hablar del fracaso y del abandono, pese a que ocurre todo lo contrario, esto es, preocupa el fracaso, pero se olvida con más frecuencia de lo necesario de quienes “fracasan” y “abandonan”. Y resultaría de tal modo porque, de alguna manera, el fracaso

termina encarnado en alguien, en el alumnado, y escasamente en el sistema educativo, económico, social, etc. Por tanto, se hace preciso focalizar el análisis y la comprensión desde la mirada de adolescentes y jóvenes: qué significa y qué sentido tienen para el estudiantado el fracaso escolar y el abandono educativo. Detrás de los datos, hay voces y rostros que nos pueden ayudar a trazar actuaciones inclusivas. Este ha sido nuestro objetivo en el proyecto *Riesgo de fracaso y abandono escolar en Secundaria Obligatoria. Los contextos educativos, familiares y socioculturales. Un estudio cualitativo* (SEJ-2664, Junta de Andalucía).

La metodología

La metodología asumida es la investigación cualitativa, realizando entrevistas semiestructuradas (91), estudios de casos biográficos (8) y grupos focales (8). Los dos criterios para la selección de estudiantes han sido: a) estudiantes en riesgo, y b) abandono temprano (“early school leavers”). Los tres grupos de edad han sido: 12-16 y 16-18 (alumnado en riesgo) y 18-24 (abandono temprano). Se ha utilizado para el análisis de datos Nvivo11.

Cuando las voces de adolescentes y jóvenes son escuchadas

Los resultados alcanzados nos permiten comprender el fracaso y el abandono desde la *interseccionalidad* (Hill Collin, 1990, 2009), desplazando el foco del alumnado (aunque de partida no se conciba como único factor) a los sistemas que establecen formas de exclusión. Dicha interseccionalidad configura las formas de dominio bajo las que los jóvenes que sufren el fracaso escolar o terminan abandonando construyen sus identidades, y nos ayuda a evitar que se naturalicen la desigualdad, la inequidad y la injusticia. La incorporación de la interseccionalidad para el análisis del fracaso escolar y del abandono educativo temprano es clave para el esclarecimiento de las diferentes discriminaciones y desventajas que se pueden producir como efecto de la interrelación entre factores y categorías (género, etnia, cultura, clase social, etc.); también identificar las formas de dominio que se dan en cualquier organización en la que existen relaciones jerárquicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alegre, M. A. y Benito, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación*, nº. extraordinario, 65-92.
- Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso escolar y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3). Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART2.pdf>
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 225-256.
- EAPN España (2018). *El Estado de la Pobreza. España 2017. 7º Informe. Seguimiento del indicador de riesgo de pobreza y exclusión social en*

- España, 2008-2016. *Resumen Ejecutivo*. Madrid: EAPN-ESPAÑA. Disponible en <https://bit.ly/2RQPtHz>
- Escudero Muñoz, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1(1), 1-23. Disponible en <https://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Estrada de Madariaga, M^a del M. (2017). *Estudio descriptivo sobre el abandono escolar temprano e influjo de variables personales y socioculturales en la Ciudad Autónoma de Melilla*. Tesis doctoral, Granada: Universidad de Granada.
- Eurostat (2019, junio). *Early leavers from education and training*. Eurostat: Oficina Europea de Estadística. Disponible en <https://bit.ly/2MYID4q>
- Ferrer Esteban, G., Castel Baldellou, J.L. y Ferrerán Ferrer, J. (2006). Las desigualdades del sistema educativo a través del estudio PISA 2003. *Revista de Educación*, n^o. extraordinario, 399- 428. Disponible en <https://bit.ly/2C9YhCz>
- Hill Collins, P. (1990). *Black Feminist Thought. Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. London: Routledge.
- Hill Collins, P. (2009). *Another kind of Public Education. Race, Schools, the Media and Democratic Possibilities*. Boston: Beacon.
- Marchesi, Á. (2003), *El fracaso escolar en España*, Madrid, Fundación Alternativas/ Documento de Trabajo 1/2003. Disponible en: <https://bit.ly/2lwaskk>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2017a). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2017*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Subdirección General de Estadística y Estudios. Disponible en <https://bit.ly/2GLAWdJ>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2017b). *Datos y Cifras. Curso escolar 2017/2018*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Estadística y Estudios. Disponible en <https://bit.ly/2EeR2XH>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *Datos y Cifras. Curso escolar 2018/2019*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Estadística y Estudios. Disponible en <https://bit.ly/2VCv6jg>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019, 29 de junio). *España registra la tasa de abandono escolar más baja de la última década*. Prensa/Ministerio de Educación y Formación Profesional. Disponible en <https://bit.ly/2DkEIXp>
- OCDE (2017). *Education at a Glance 2017. OECD Indicators*. OECD Publishing: Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- Page, B. (2011). Estudiantes en riesgo, ¿de qué? *Educación Democrática – EUDEC* (23 de marzo 2011). Disponible en <https://bit.ly/2Hlv2RH>
- OREAL/UNESCO Santiago (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. AECID/UNESCO. Disponible en <https://bit.ly/1evFNqD>
- Rumberger, R. W. (2001). Why students drop out of school and what can be done. *Conference on Dropouts in America: How severe is the problem?*

- What do we know about intervention and prevention? Civil Rights Project*, California: UCLA. Disponible en <https://escholarship.org/uc/item/58p2c3wp>
- Rumberger, R. W. y Ah Lin, S. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research. California Dropout Research Project Report #15*, Santa Barbara, University of California. Disponible en <https://www.issuelab.org/resources/11658/11658.pdf>
- Schraad-Tischler, D.; Schiller, Ch.; Matthias Heller, S. & Siemer, N. (2017). *Social Justice Index 2017 Social Inclusion Monitor Europe*. Gernay: Bertelsmann Stiftung.
- Serrano, L.; Soler, A. y Hernández, L. (2013). *El abandono educativo temprano: análisis del caso español*. Ivie/Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.
- Suárez, J. (2018) (ed.). *Políticas para promover la culminación de la educación media en América Latina y el Caribe. Lecciones desde México y Chile*. CAF/Banco de Desarrollo de América Latina. Disponible en <https://bit.ly/2Svi3OS>
- Witte, Kr. De, Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. y Brink, H.M. van den (2013). *A Critical Review of the Literature on School Dropout. Educational Research Review*, 10, 13-28. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>

