AVANCES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DEL DESARROLLO, 2015

Coordinadores:
Tamara Ramiro-Sánchez y Mª Teresa Ramiro

ORGANIZAN

ISBN: 978-84-608-7207-8

U.P.V. / E.H.U.
UDA IKASTAROAK
CURSOS DE VERANO

Universidad de Granada
Grupo de Investigación CTS-261

Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo, 2015

Autor: 3rd International Congress of Educational Sciences and Development. San Sebatián (España), 24-26 de Junio de 2015.

Compiladores: Tamara Ramiro-Sánchez y Mª Teresa Ramiro

Edita: Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
CIF: G-23220056
Facultad de Psicología.
Universidad de Granada.
18011 Granada (España).
Tel: +34 958 161708.
Fax: +34 958 161708.
Correo electrónico: info@aepc.es.
Web: http://www.aepc.es.
ISBN: 978-84-608-7207-8

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los capítulos publicados en el libro de capítulos “Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo, 2015”, son de responsabilidad exclusiva de los autores; asimismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

AVANCES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DEL DESARROLLO, 2015

Índice

EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA: PROPUESTAS QUE CONSOLIDAN LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA

UNA PROPUESTA PARA FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN SOCIAL DESDE LA UNIVERSIDAD: DEBATE EN EL PARLAMENTO 25

Elena Arbués y Concepción Naval

EL APRENDIZAJE-SERVICIO Y LA PROMOCIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA 31

Natalia Verea y Concepción Naval

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA 37

Sara Ibarrola-García, Dolores Conesa y Ana Costa

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y CIUDADANÍA INTERCULTURAL EN LA ERA DIGITAL

EDUCAR LAS EMOCIONES A TRAVÉS DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES EN LA ERA DIGITAL 43

Jose Vte. López Company

INNOVACIÓN EN CIENCIAS EXPERIMENTALES Y MATEMÁTICAS EN LA EDUCACIÓN

TRANSFORMANDO MONOCICLOS EN TÁNDEMS: MARCO TEÓRICO PARA UNA PROPUESTA INTERDISCIPLINAR 49

Juan Carlos Tinoco Balongo

PROYECTO TÁNDEM: UNA INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES Y DE LAS MATEMÁTICAS PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA 57

Jordi Deulofeu Piquet y Juan Ramón Ramírez Serrano

ENSEÑAR EL VALOR DE “PROBADO CIENTÍFICAMENTE”: RETOS Y OPORTUNIDADES DE UNA COMUNIDAD PROFESIONAL DOCENTE ORIENTADA AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CIENTÍFICA 63

Anna Garrido Espeja y Digna Couso Lagarón

EVALUACIÓN INNOVADORA PARA LA EVALUACIÓN DE LA INNOVACIÓN 71

Sergi Cantos Pastor, M. Teresa Escalas Tramullas y Isabel Ruiz Mallén

CAPACITACIÓN Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ELECCIÓN DE ESTUDIOS TÉCNICOS EN ALUMNADO DE SECUNDARIA 77

Carlos Candela, Amparo Ramos y José Luis Díez

ANSIEDAD ESCÉNICA EN CHICOS Y CHICAS ESTUDIANTES DE MÚSICA: ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO 83

Aurora M. Rives y Carlos Candela Agulló

VALENTINAS: UNA SERIE POR LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LOS ESTUDIOS TECNOLÓGICOS UNIVERSITARIOS 89

José Luis Díez, Carlos Candela y Amparo Ramos

INTELIGENCIA EMOCIONAL RASGO Y ACTITUDES HACIA EL MANTENIMIENTO DE LA SALUD EN FUNCIÓN DEL GÉNERO 94

García del Castillo-López, A., Marzo, J.C. y García del Castillo, J.A.

REVISIÓN EPISTEMOLÓGICA E INNOVACIÓN DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA

IDENTIFICACIÓN DE LOS CRITERIOS DIDÁCTICOS PARA LA SELECCIÓN Y ELABORACIÓN DE LOS ESCENARIOS GEOGRÁFICOS: RECURSO METODOLÓGICO INNOVADOR EN EL ESTUDIO DEL PAISAJE 101

Alfonso García de la Vega

CONTRIBUCIONES DEL JUEGO DE SIMULACIÓN “CONHECENDO O PARQUE ECOLÓGICO” EN LA CONSTRUCCIÓN DEL RAZONAMIENTO ESPACIAL EN LOS NIÑOS 109

Thiara Vichiato Breda

TRANSFORMACIÓN DEL PAISAJE AMERICANO Y SUS CONSECUENCIAS CULTURALES TRAS LA CONQUISTA ESPAÑOLA: EL CASO DE TENOCHTITLÁN (CIUDAD DE MÉXICO D.F.) 117

Daniela Derosas Contreras

CONCEPCIONES ERRÓNEAS EN LA INFANCIA. ESTUDIO DE CASO 124

Marcos Chica Díaz

ESTRATEGIAS DIDACTICAS SOBRE EL PATRIMONIO EN ZONAS DE RIESGO NATURAL 132

Ana Sánchez Rico y Juan Luis Arceda Cuadrado

APLICACIONES DE INTERVENCIÓN SOCIOEMOCIONAL MEDIANTE INSTRUCCIÓN DIRECTA

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PERSONALES EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE MAESTRO DE PRIMARIA A PARTIR DE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO. UNA EXPERIENCIA EN EL AULA UNIVERSITARIA 138

Sandra Vázquez Toledo y Marta Liesa Orús

IMÁGENES Y REPRESENTACIONES DE LA ADOLESCENCIA Y EDUCÁCIÓN

LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA ADOLESCENCIA: UNA APROXIMACIÓN AL ANÁLISIS DE SU CONTENIDO Y SU ESTRUCTURA 144

Yolanda Pastor-Ruiz y Alba Losada

EDUCACIÓN PARA LA ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA EN DIFERENTES NIVELES EDUCATIVOS

RESPONSABILIDAD AMBIENTAL COMO PIEZA DE LA ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA 152

S. Laso Salvador y M. Ruiz Pastrana

ABORDAJE SENSORIO-MOTOR DEL DESARROLLO EN EL ÁMBITO DE EDUCACIÓN INFANTIL

LA IMPLANTACIÓN DE UNA DINÁMICA DE ABORDAJE SENSORIO-MOTRIZ EN LA EDUCACIÓN INFANTIL. PERSPECTIVAS DEL PROFESORADO 159

Isabel Rodríguez Costa, Beatriz Ruíz Ruíz, María Blanco, y Esther Delgado

DESARROLLO DE LA CONDUCTA VOCACIONAL EN DIFERENTES POBLACIONES

DESARROLLO VOCACIONAL Y PREPARACIÓN PARA LA CARRERA PROFESIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN UNIVERSITARIOS/AS DISCAPACITADOS/AS INSERTADOS/AS LABORALMENTE 167

María Ángeles Segura García, José Manuel Martínez-Vicente e Isabel García Martínez

FORMACIÓN DE LOS ORIENTADORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN: ESTADOS UNIDOS, FRANCIA, REINO UNIDO Y ESPAÑA 175

Raquel Flores Buils, José Manuel Gil Beltrán y Antonio Caballer Miedes

RELACIÓN ENTRE PERSONALIDAD Y DESARROLLO VOCACIONAL EFICAZ EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS 182

Esperanza Rocabert Beut, Amparo Gómez-Artiga y Adela Descals Tomás

COMPETENCIA EMOCIONAL: APLICACIONES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

LA IMPORTANCIA DE EDUCAR LAS HABILIDADES EMOCIONALES 190

Gerardo M. Fernández González

PROBLEMAS EMOCIONALES, MANIFESTACIONES PSICOSOMÁTICAS Y DÉFICIT COGNITIVO 196

Mª del Carmen Pérez Portillo

EDUCACIÓN AFECTIVA Y SEXUAL Y DISCAPACIDAD 203

Susana Albuerne González

CÓMO QUERERSE EN FAMILIA: EMOCIONES, DISCAPACIDAD Y FAMILIA 209

Mª Jesús Pino Fernández

EL RECREO COMO ESPACIO INCLUSIVO Y SU BENEFICIO EMOCIONAL 215

Elena Cubero Briz

LA GESTIÓN VIABLE DEL TALENTO EN LA ESCUELA, LA SOCIEDAD Y LA EMPRESA ACTUAL

LA INVISIBILIDAD DEL TALENTO: FACTORES QUE IMPIDEN LA IDENTIFICACIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES 222

Eduardo Infante Rejano y José Rayo Lombardo

PERFILES DE VISIBILIDAD DEL ALUMNADO CON SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL EN ANDALUCÍA 229

María Encarnación Fernández Mota

EL PESO DE LAS EMOCIONES POSITIVAS EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES 235

Teresa Gómez Gómez

TRANSFORMACIÓN E INNOVACIÓN SOCIAL, EDUCATIVO Y CULTURAL DE UN CENTRO ESCOLAR

PROGRAMA DE IMPLICACIÓN FAMILIAR Y SOCIEDAD CIRCUNDANTE 243

Jorge Paredes Giménez

COMPETENCIA EMOCIONAL Y FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES

FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES EN EL DESARROLLO DE LAS EMOCIONES. APRENDIZAJE COOPERATIVO CON MODELOS EDUCATIVOS DE LA ESCUELA NUEVA..... 248

Purificación Bejarano Prats, Mª Amor Martín Fernández y Miguel Ángel Marín Almellones

CONSTRUIR TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y ANÁLISIS DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL. PROPUESTA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO E INTERDISCIPLINAR..... 254

Miguel Ángel Marín Almellones, Fernando Alberca de Castro, y Purificación Bejarano Prats

LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS EMOCIONALES COMO FACTOR DE PROTECCIÓN EN LOS TRASTORNOS DEL NEURODESARROLLO..... 260

Mª del Carmen Trillo Luque, Inmaculada Saco Lorenzo, y Fernando Alberca de Castro

LA CREATIVIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DE FUTUROS DOCENTES. PROPUESTAS PARA EL DESARROLLO EMOCIONAL..... 266

Mª Amor Martín Fernández, Mª Carmen Trillo Luque y María Josefa Vilches Vilela

¿QUÉ DICE MI SELFIE?: EXPRESIÓN FACIAL DE EMOCIONES A TRAVÉS DE WHATSAPP EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES..... 272

M. Josefa Vilches Vilela, Eloísa Reche Urbano e Inmaculada Saco Lorenzo

SOCIALIZACIÓN POLÍTICA Y EDUCACIÓN EN ESPAÑA (1975-2015)

LA EDUCACIÓN POLÍTICA DURANTE EL TARDOFRANQUISMO Y LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA..... 279

Miguel Somoza Rodríguez

CULTURAS POLÍTICAS EN LOS MANUALES ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES. UN ANÁLISIS DE TENDENCIAS ENTRE LA LGE Y LA LOGSE..... 286

Mariano González Delgado y Manuel Ferraz Lorenzo

LA DIMENSIÓN ECONÓMICA DE LA SOCIALIZACIÓN POLÍTICA EN LOS MANUALES ESCOLARES DE LA TRANSICIÓN..... 292

Yovana Hernández Laina

LENGUA Y LITERATURA COMO VEHÍCULOS DE SOCIALIZACIÓN POLÍTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA DEL TARDOFRANQUISMO Y TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA..... 297

Ana Badanelli

EL CINE COMO REFLEJO Y AGENTE FORMADOR DE LA DIMENSIÓN POLÍTICA DEL INDIVIDUO: LOS FILMES ESPAÑOLES DURANTE LA TRANSICIÓN (1975-1986) 304

Virginia Guichot Reina

ANÁLISIS INTERDISCIPLINAR DE LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓ

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DEL ACOSO ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA (VAEP). DISEÑO Y RESULTADOS 311

Lucía Herrera Torres, Laila Mohamed Mohand y José Javier Visiedo Martínez

MENORES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL: ESTUDIO EN UNA POBLACIÓN MULTICULTURAL 317

Laila Mohamed Mohand, Lucía Herrera Torres y Patricia Guillot Pérez

LA FORMACIÓN INTERCULTURAL DEL FUTURO PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA COMUNIDAD VALENCIANA 323

María del Mar Bernabé Villodre

AS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS: UM DESAFIO PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM PORTUGAL

"DE ÓRION A MIRÓ… É UM SALTINHO SÓ!" - UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR ATRAVÉS DAS ARTES – 1.º CICLO 328

Amaro, A., Corrêa, E., Delgado, M., e Farinho, P.

LA INSTRUCCIÓN ESTRATÉGICA Y AUTO-REGULADA PARA LA MEJORA DE LA COMPETENCIA ESCRITA: ANÁLISIS COMPONENCIAL

EL FOMENTO DE LA COMPETENCIA ESCRITA A TRAVÉS DE LA AUTORREGULACIÓN AL INICIO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA 339

María Arrimada y Raquel Fidalgo

LAS EMOCIONES EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS

EL COEFICIENTE EMOCIONAL EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA 345

Irene Del Rosal y María Luisa Bermejo

LAS EMOCIONES DE LOS PROFESORES EN FORMACIÓN HACIA LAS CIENCIAS 354

Ana Belén Borrachero y María Antonia Dávila

LAS METÁFORAS EMOCIONALES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE CIENCIAS 362

Lucía Mellado y Mª Luisa Bermejo

¿EXISTEN DIFERENCIAS EN LAS EMOCIONES EXPERIMENTADAS POR LOS ALUMNOS DE 3º Y 4º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA HACIA FÍSICA Y QUÍMICA SEGÚN EL GÉNERO? 369

María Antonia Dávila, Ana Belén Borrachero, Florentina Cañada y Jesús Sánchez

LA ÓPERA COMO VEHÍCULO PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA INTERDISCIPLINAR

ÓPERAS LITERARIAS: ITINERARIOS DE LECTURA INTERTEXTUAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES 377

María Isabel de Vicente-Yagüe Jara

INTERVENCIONES GRUPALES CON NIÑOS: VARIABLES SOCIO-EMOCIONALES Y EVALUACIÓN DE PROCESO Y RESULTADOS

UN ESTUDIO PILOTO DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA MENTES ÚNICAS PROFESORES Y ORIENTADORES PARA LA MEJORA SOCIO-EMOCIONAL DE ALUMNOS CON Y SIN DIFICULTADES ESCOLARES 383

Montserrat Barros Grela y Silvia López Larrosa

EVALUACIÓN DE PROCESO Y RESULTADOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN EMOCIONES CODIP-R 390

Beatriz Echeverría, Silvia López -Larrosa y Paula Mendiri-Ruiz de Alda

EVALUACIÓN DE PROCESO Y RELACIÓN CON LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL A ALUMNOS GALLEGOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA 396

Carmen Vázquez de Prada Belascoaín y Silvia López Larrosa

PARENTALIDAD, IGUALDAD Y CONCILIACIÓN EN LOS PRIMEROS AÑOS DEL CICLO VITAL FAMILIAR

CONCILIACIÓN, HORARIOS Y DOBLE JORNADA. INFLUENCIA EN LOS MENORES 403

Consuelo León Llorente

CUESTIONES DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL 409

Jaume Camps y Enric Vidal

LOS TRES PRIMEROS AÑOS DE VIDA Y EL DESARROLLO CEREBRAL 416

Ignasi de Bofarull

PARENTALIDADY ÉTICA DEL CUIDADO Y EN LA PRIMERA INFANCIA 425

B. Zárate Rivero y M. Gas-Aixendri

ARTICULACIÓN FAMILIA ESCUELA EN LA PRIMERA INFANCIA 431

Asunción Verdera Albiñana

THE EXTERNAL SCHOOLS EVALUATION IN PORTUGAL

THE PLACE OF MONITORING CLASSROOM PRACTICE IN THE SCOPE OF EDUCATIONAL SERVICE PROVISION: ANALYSIS OF RESULTS ON 1ST CYCLE OF THE EXTERNAL EVALUATION OF SCHOOLS 438

Margarida Amaral, Graça Bidarra, Piedade Vaz-Rebelo & Carlos Barreira

INCLUSIVE PRACTICES IN THE LIGHT OF THE EXTERNAL SCHOOLS EVALUATION IN PORTUGAL 445

Raquel Batista de Oliveira, Graça Bidarra, Piedade Vaz-Rebelo & Carlos Barreira

LOS CURSOS ONLINE MASIVOS Y ABIERTOS (MOOC) COMO HERRAMIENTAS DE EMPODERAMIENTO

EMPRENDER EN CAV: DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALIZADORAS A TRAVÉS DE UN MOOC 451

Montserrat Yepes-Baldo, Marina Romeo, Carlos Aguilar, María Ángeles García, Carolina Martín, Silvia Burset, Vicenta González, Josep Gustems, Lydia Sánchez y Emma Bosch

LA INICIATIVA ‘CURSOS EN LÍNEA’ DE CETYS, UNIVERSIDAD COMO PUNTO DE PARTIDA PARA DESARROLLAR CURSOS ONLINE MASIVOS Y ABIERTOS (MOOC) 457

Marina Alvelais- Alarcón, Teresita Higashi-Villalvazo y Juan D. Machin-Mastromatteo

INCIDENCIA Y EFECTOS DEL ONLINE EN EL APRENDIZAJE, Y SU RELACIÓN CON LA INTELIGENCIA EMOCIONAL 462

M.ª José Poza Lozano

EL PAPEL DE LA FORMACIÓN PARA TRABAJO EN EQUIPO Y DE LA INTELIGENCIA COLECTIVA EN EL ÉXITO DE LOS PROYECTOS DE EQUIPOS EMPRENDEDORES DE INNOVACIÓN 468

Jordi Tous Pallarès

LA RECIENTE EXPERIENCIA EN EL DESARROLLO DE FORMACIÓN EN LÍNEA Y SEMIPRESENCIAL EN EL CETT, UN CENTRO INTEGRAL FORMACIÓN PRESENCIAL ESPECIALIZADO EN TURISMO, HOTELERÍA Y GASTRONOMÍA 479

Júlia Castell Villanueva y Mercè Colom Oliva

INCLUSIÓN Y COHESIÓN SOCIAL EN CATALUÑA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

LA DIVERSIDAD RELIGIOSA E INTERCULTURAL EN CATALUNYA. RETOS DEL DIÁLOGO INTERRELIGIOSO PARA LA EDUCACIÓN 486

Ruth Vilà, Marta Sabariego y Anna Escofet

DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO PARA EL DESARROLLO COMUNITARIO, LA COHESIÓN SOCIAL Y LA PARTICIPACIÓN DE LOS JÓVENES EN L'HOSPITALET DEL LLOBREGAT 494

Marta Sabariego Puig, Ana Belén Cano Hila, Ferran Cortés Izquierdo, Pilar Folgueiras Bertomeu y Ruth Vilà Baños

EL CENTRO EDUCATIVO COMO ELEMENTO CLAVE DEL ÉXITO Y LA CONTINUIDAD ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DE ORIGEN MIGRANTE ... 501

María Inés Massot Lafón, María Angels Pavón Ferrer, Josep Bazoco García y Olga González Mediel

LA CONTINUIDAD ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DE ORIGEN MIGRANTE Y FACTORES ASOCIADOS AL CENTRO EDUCATIVO DE SECUNDARIA 507

Maria Àngels Pavón Ferrer y María Inés Massot Lafón

EL ÉXITO EDUCATIVO EN UN MARCO INCLUSIVO EN LA ETAPA SECUNDARIA OBLIGATORIA 512

Josep Bazoco García

PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS DESDE UN ENFOQUE INTERDISCIPLINAR E INCLUSIVO

AUTOCONCEPTO MATEMÁTICO DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA 521

Carlos Soneira Calvo, Mª Cristina Naya Riveiro, Enrique de la Torre Fernández y Mª Dorinda Mato Vázquez

LAS MATEMÁTICAS AL PATIO. UN TRABAJO INTERDISCIPLINAR DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES DE MATEMÁTICAS Y EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA 527

Miriam Carretero García y Mª Dorinda Mato Vázquez

ACTIVIDADES INTERDISCIPLINARES DE EDUCACIÓN PLÁSTICO- VISUAL Y MATEMÁTICAS PARA TRABAJAR EN LA ESO Y BACHILLERATO..... 534

Vicente A. López Chao, Vicente López Pena y Andrea Mª López Chao

FAMILIA, DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE Y EDUCACIÓN

EL PAPEL DE LA FAMILIA Y DE LA EDUCACIÓN EN LA AGENDA PARA EL DESARROLLO POST-2015 (2015-2030)..... 539

Aurora Bernal Martínez de Soria

FORTALECIMIENTO DE LA CAPACITACIÓN DE LOS MIEMBROS DE LA FAMILIA A TRAVÉS DE PROGRAMAS: SITUACIÓN DEL PANORAMA ESPAÑOL 544

Sonia Rivas Borrell

IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR EN EL DESARROLLO INFANTIL: ESTUDIO EN UNA POBLACIÓN DE COLOMBIA 548

Sandra Patricia Varela Londoño

LA FORMACIÓN DE LA RESILIENCIA Y LA FORTALEZA EN LA FAMILIA..... 552

Suclen Siu Bazan

COMPETENCIA CULTURAL EN EDUCACIÓN

SOCIAL WORK AND APPLIED ANTHROPOLOGY IN INDIGENOUS SOCIETIES.... 558

Kepa Fernández de Larrinoa

DESTREZAS DE COMUNICACIÓN INTERPERSONAL PARA CONSTRUIR UNA CULTURA COMÚN 564

Beatriz Peña Acuña, María del Mar Pintado Giménez y Práxedes Muñoz Sánchez

LA DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR..... 570

Almudena Iniesta Martínez y Carmen Mañas Viejo

LA ENSEÑANZA DE ORQUESTA Y MÚSICA DE CÁMARA CON INVIDENTE..... 575

Luis Sánchez Sánchez y Práxedes Muñoz Sánchez

LA ENSEÑANZA COMPETENCIAL COMO VEHÍCULO DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS 580

Carmen Adriana Fonseca Escalante

LENGUAJE, PERFIL SENSORIAL Y SINTOMATOLOGÍA TDAH EN NIÑOS CON TEA ESCOLARIZADOS EN AULAS CYL: RELACIÓN CON EL ESTRÉS PARENTAL

FUNCIONAMIENTO DE LAS AULAS DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE (CYL) DE LA COMUNIDAD VALENCIANA. APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA TEACCH EN EL AULA 585

Juan-Vicente Blázquez-Garcés, Gemma Pastor-Cerezuela, María-Inmaculada Fernández-Andrés, Pilar Sanz-Cervera y Raúl Tárraga-Mínguez

MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO ESCOLAR

DEVELOPING MULTIVARIATE MODELS ON ATTITUDES, SELF-EFFICACY AND ACADEMIC ACHIEVEMENT IN MATHEMATICS 590

M. P. Vaz-Rebelo, M. G. Bidarra, V. Alferes, C. M. Barreira, G. Franco Borges, & F. M. Silva

EL AJUSTE PSICOSOCIAL EN LA ADOLESCENCIA

VARIABLES CONTEXTUALES E IMPLICACIÓN ESCOLAR 598

Arantza Fernández-Zabala, Eider Goñi, Igor Camino y Luis María Zulaika

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE UN NUEVO CUESTIONARIO DE IMPLICACIÓN EN LA ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA 605

Guillermo Infante, Ana Zuazagoitia, Lorena Revuelta e Ibon Echeazarra

EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR: AVANCES EN LA INVESTIGACIÓN

LA EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD: UNA COMPONENTE ESENCIAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO 613

Amparo Vilches

ESCENARIOS EDUCATIVOS CONSTRUCTORES DE UN DESARROLLO RELACIONAL DESCOLONIZADOR

INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA Y DESARROLLO FORMATIVO PARA PARTICIPACIÓN POLÍTICA EN EQUIDAD CON LAS MUJERES INDÍGENAS MAYAS 619

María Jesús Vitón de Antonio y Práxedes Muñoz Sánchez

MEJORA DEL SISTEMA EDUCATIVO FUNDAMENTADO EN LA INCLUSIÓN DE CONTENIDOS INTERCULTURALES Y EL CONOCIMIENTO DEL ENTORNO EN LAS POBLACIONES RURALES DE PERÚ 625

Patricia Gutiérrez Rivas y Vanesa Ramos Mujica

POSICIONES Y DILEMAS SOBRE EL AMOR Y LA VIOLENCIA EN MUJERES MAGREBÍES Y ESPAÑOLAS: UNA REFLEXIÓN PARA LA INTERVENCIÓN SOCIAL Y COMUNITARIA 631

Carmen Yago Alonso y Práxedes Muñoz Sánchez

LAS NUEVAS MASCULINIDADES DESDE EL CINE Y LA PUBLICIDAD PROPUESTA EDUCATIVA CON ADOLESCENTES..... 637

Pedro Casasnovas Ramos y Mª Jesús Vitón de Antonio

UNA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DESDE LA COLABOR PARA DESCOLONIZAR SABERES. ESCENARIOS EDUCATIVOS CON MUJERES, JÓVENES Y NIÑAS MAGREBÍES EN ESPAÑA E INDÍGENAS EN MÉXICO 643

Práxedes Muñoz Sánchez, Mª Jesús Vitón de Antonio, Carmen Yago Alonso y Modesto García Jiménez

ANALYSIS OF LEARNING MATHEMATICS IN PRIMARY, SECONDARY AND HIGH SCHOOL

ANALYSIS OF TEACHING OF GEOMETRY IN PRIMARY SCHOOLS IN SPAIN 650

F. J. Ignacio López de Silanes Valgañón

VAN HIELE LEVELS AND ACHIEVEMENTS OFSCHOOL STUDENTS IN KOREA 660

Young Rock Kim

EL SISTEMA EDUCATIVO SUR COREANO Y SU ÚLTIMA REFORMA..... 668

Carlo Giovanni Madonna y Seong Suk Park

PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN I

APRENDIZAJE PLANIFICADO Y AUTORREGULADO EN ADOLESCENTES: DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE SU NIVEL EDUCATIVO 674

Elena Escolano-Pérez y Mª Luisa Herrero-Nivela

VARIABLES CONTEXTUALES EN PRUEBAS DE RENDIMIENTO MATEMÁTICO: RESULTADOS PARA LOS ALUMNOS MÁS CAPACES 681

Ascensión Palomares Ruiz y Ramón García Perales

INNOVANDO DESDE EL CURRÍCULUM: EL INGLÉS COMO NECESIDAD DEL FUTURO 686

Sara Braña González, Deilis I. Pacheco Sanz y Alejandro Canedo García

RESPUESTA EDUCATIVA AL TDAH EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS ESPAÑOLAS 692

Mónica Guerra, Alicia Díaz y José Alexis Alonso

EDUCACIÓN COMPARADA

LAS DIMENSIONES DE LA ALFABETIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ESTUDIO COMPARADO EN IBEROAMÉRICA 698

Juan Antonio Núñez Cortés

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

LA EDUCACIÓN PROFESIONAL EN LA ESCUELA SECUNDARIA PÚBLICA PORTUGESA EN LA ÚLTIMA DÉCADA: CONTRIBUCIONES A LA COMPRENSIÓN DE SUS SIGNIFICADOS 704

Ângela de Castro Oliveira y Manuel António Silva

SEXISMO AMBIVALENTE EN POBLACIÓN EN SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN SOCIAL. ¿SON NECESARIAS INICIATIVAS EDUCATIVAS EN LOS PROYECTOS DE INSERCIÓN? 709

Luis Manuel Rodríguez Otero y David Casado Neira

DIDÁCTICA

COMPETENCY-BASED ITT. A SELF-ASSESSMENT QUESTIONNAIRE OF EXPECTATIONS 71

Serrano, R., Huertas, C.A., Gómez, M.E. & Pérez, E.

ADOLESCENTES, REDES SOCIALES Y APRENDIZAJE DIGITAL: UN ESTUDIO DE CASO 721

Salvatore Messina, Eleonora Marino y Andrés Ameijide

USO DE UN ENTORNO PERSONAL DE APRENDIZAJE PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES 728

S. Laso Salvador y M. Ruiz Pastrana

MÉTODO CIENTÍFICO Y APRENDIZAJE. UNA BREVE EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN UNA CLASE MILANESA DE PRIMER CURSO DE PRIMARIA 736

Maria Letizia Giorgetti

INNOVACIÓN DOCENTE I

DEL PROCESO INVESTIGADOR A LA CREACIÓN DE UNA NUEVA ASIGNATURA EN ESTUDIOS DE MASTER Y DOCTORADO EN DIDÁCTICA DE LA MÚSICA 742

Amparo Porta

ARTE

RÚBRICAS PARA LA PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE RECIENTE INGRESO EN LA EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE ART 753

José Luis Menéndez Varela y Eva Gregori Giralt

LA IDENTIDAD DEL ESTUDIANTE Y LA CARPETA DE APRENDIZAJE GRUPAL: UN ANÁLISIS SOBRE LA ADECUACIÓN DEL RECURSO AL CONTEXTO EDUCATIVO 759

Eva Gregori Giralt y José Luis Menéndez Varela

EVALUACIÓN EDUCATIVA

ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE TRES CUESTIONARIOS PARA MEDIR EL IMPACTO DE LOS PROGRAMAS DE DIPLOMA (DP) Y AÑOS INTERMEDIOS (PAI) DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL EN ESPAÑA 766

Rocío Garrido Martos, Gabriel Álvarez-López y Tania Alonso Sainz

INNOVACIÓN DOCENTE II

FORMACIÓN DEL PROFESORADO A TRAVÉS DE RELATOS DE FICCIÓN 772

José María Etxabe Urbieta

LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA (PNL) EN LA ESCUELA: UNA METODOLOGÍA EFICAZ PARA FOMENTAR LA CREATIVIDAD 781

Yésica Casado Aragoneses y Ruth Pinedo González

A PLAYFUL ALTERNATIVE TO REINFORCE CONCEPTS OF THE PERIODIC TABLE FOR SECONDARY STUDENTS..... 788

José Carlos Arrebola, Jerónimo Torres, Sebastián Rubio, Manuel Mora & Jorge Alcántara

ESCOGER UNA MANERA DE HACER PARA PODER COMENZAR..... 795

Alaitz Sasiain Camarero-Nuñez y Matilde Grau Armengol

PSICOPEDAGOGÍA I

LAS CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS DE LOS DOCENTES: UN PUNTO DE PARTIDA PARA LA INTRODUCCIÓN DE VIDEOJUEGOS EN EL AULA 800

Patricia Gómez Hernández y Héctor del Castillo Fernández

LA PERCEPCIÓN DE LAS Y LOS ADOLESCENTES OURENSANOS/AS SOBRE EL SEXTING: ANÁLISIS CUALITATIVO..... 805

Patricia Alonso Ruido, Yolanda Rodríguez Castro y Carmen Pérez André

PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN II

¿CÓMO COMPRENDEN LA JUSTICIA SOCIAL LOS NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA? UN ESTUDIO CUANTITATIVO Y CUALITATIVO 812

Almudena Juanes García, Vanesa Sainz López, Antonio Maldonado Rico y Liliana Jacott Jiménez

REPRESENTACIONES SOBRE JUSTICIA SOCIAL DE ESTUDIANTES Y PROFESORES EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA 819

Vanesa Sainz, Almudena Juanes, Liliana Jacott y Antonio Maldonado

PREDISPOSICIÓN HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA..... 827

Ángel Abós Catalán, Javier Sevil Serrano, María Sanz Remacha, Alberto Aibar Solana y Luis García-González

QUÉ ESPERAN Y QUÉ SABEN DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN LOS FUTUROS MAESTROS DE PRIMARIA..... 834

Ibis M. Alvarez, Berta Vall, Crista Weise, Montserrat González y Andy Morodo

¿ES BENEFICIOSA LA COLABORACIÓN FAMILIA – ESCUELA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA?: REVISIÓN DE ESTUDIOS EMPÍRICOS 840

Patricia Marcos del Val, Patricia Robledo Ramón, y Olga Arias Gundín

ESTUDIO DE NIVELES DE ANSIEDAD ESTADO Y RASGO Y SU RELACIÓN CON INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA EN ALUMNOS DE 6º DE PRIMARIA..... 847

Ciro Gutiérrez Ascanio, Judit Álamo Rosales, y María José Suárez Martel

AUTORREGULACIÓN EN ALUMNOS QUE CURSAN 3º Y 4º DE ESO DE MANERA ORDINARIA Y ALUMNOS PERTENECIENTES A UN PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR, EN UN CENTRO DE GRAN CANARIA..... 853

José Alexis Alonso Sánchez, Ciro Gutiérrez Ascanio y Cristina González Pérez

ANSIEDAD ANTE LAS MATEMÁTICAS EN PISA 2012: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y ACTIVACIÓN COGNITIVA..... 862

Esperanza Bausela Herreras

HERRAMIENTAS ON-LINE DEL PROCESO DE ESCRITURA: ANÁLISIS DE PAUSAS Y EJECUCIONES 869

Paula López-Gutiérrez y Raquel Fidalgo

EL ESTILO DOCENTE CLAVE PARA ENTENDER LA TRANSFERENCIA 874

Begoña Burgoa, Neus Sanmartí, y Teresa Nuño

LA ZONA DE ENVÍO DE LA COLOCACIÓN EN LOS DIFERENTES COMPLEJOS DE JUEGO EN VOLEIBOL EN CATEGORÍA CADETE FEMENINA 884

González-Silva, J., Moreno, A., Fernández-Echeverría, C., Claver, F., y Moreno, M.P.

LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DE LA REVISIÓN POR PARES: CONTRIBUCIONES MÁS ALLÁ DE LA CALIDAD DEL DOCUMENTO EVALUADO 891

Cláudio Nei Nascimento da Silva y Suzana Pinheiro Machado Mueller

LA FORMACIÓN PERMANENTE DOCENTE, ¿UN RETO EN EL CONTEXTO DEL EEES? UN RECORRIDO POR LA ACTUALIDAD EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA 897

Zoia Bozu

PSICOLOGÍA EVOLUTIVA

ESTUDIO DEL ÍNDICE DE OBESIDAD Y SU RELACIÓN CON HÁBITOS SALUDABLES EN ESCOLARES GRANADINOS 903

Ramón Chacón Cuberos, Ángel Cabrera Fernández, Félix Zurita Ortega y Marta Linares Manrique

LA INTERDISCIPLINARIEDAD Y EL TRABAJO COORDINADO ENTRE LOS PROFESIONALES IMPLICADOS EN EL DESARROLLO DE LA INFANCIA. UN ESTUDIO EN LA COMUNIDAD DE MADRID 909

Amanda Campillejo Veintimilla

ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LA CONCILIACIÓN DE LOS TIEMPOS COTIDIANOS DE LAS FAMILIAS GALLEGAS CON HIJOS/AS QUE CURSAN EDUCACIÓN PRIMARIA 916

Ángela L. De Valenzuela, Rubén Martínez García y Tania Merelas

ESTUDIO PRELIMINAR DE LA EJECUCIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS ENTRE 6 Y 10 AÑOS EN UNA TAREA DE MEMORIA A CORTO PLAZO AUDITIVA-ESPACIAL ... 923

Elena Perez-Hernandez, Magdalena Mendez-Lopez, Jimena Bonilla-Carvajal, Mauricio Loachamin-Valencia y M. Carmen Juan

HÁBITOS DE RIESGO, EN CONDUCTAS ALIMENTARIAS DE UNIVERSITARIAS EXTREMEÑAS 930

Ana Belén Borrachero Cortés, Ana María Benítez Benítez, Susana Sánchez Herrera, Mª Luisa Bermejo García, y Javier Cubero Juánez

ORGANIZACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS

FORMACIÓN INTEGRAL A TRAVÉS DE PROYECTOS: PLC Y ECOESCUELA 936

Mª del Mar Gallego García

CULTURA E COMUNIDADES D(N)A ESCOLA – DESAFIOS À APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DOS PROFESSORES 943

Conceição Leal da Costa y Isabel Cavas

SCHOOL SELF-EVALUATION AND QUALITY DEVELOPMENT 950

Davide Capperucci

ESTUDIO COMPARATIVO DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA ESCUELA 957

Ch. Reparaz y E. Jiménez

COMPARACIÓN DE LOS SISTEMAS DE GESTIÓN DE CALIDAD DE LAS 7 ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE NÁUTICA DE ESPAÑA..... 960

Amaia Castaños Urkullu y Raúl García Bercedo

EL ORDENAMIENTO ECOLÓGICO TERRITORIAL: SUSTENTO EN EL AULA PARA UN ACERCAMIENTO TEÓRICO Y PRÁCTICO A LA REALIDAD 964

Rebeca Serrano Barquín, Marcela Virginia Santana Juárez, Martha Carolina Serrano Barquín, y Elsa Mireya Rosales Estrada

EDUCACIÓN MULTICULTURAL

LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL DEL MAESTRO: IMPERATIVO PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA. ESTUDIO DE CASO 971

Iosbel González Montoto e Ibis M. Álvarez Valdivia

A COMPARATIVE STUDY OF THE INTERCULTURAL AXIS ACROSS THE BRITISH, FINNISH AND SPANISH SCHOOL SYSTEMS 978

Pérez, E., Gómez, M.E., Huertas, C. & Serrano, R.

LA ANTROPOLOGÍA CULTURAL COMO OPORTUNIDAD PARA FORMAR AL PROFESORADO EN UN MODELO DIDÁCTICO ALTERNATIVO. EL CASO DEL "ENIGMA DE LA VACA SAGRADA" SEGÚN MARVIN HARRIS 984

Laura Triviño Cabrera

INNOVACIÓN DOCENTE III

MÚSICA Y ASTRONOMÍA EN EL AULA. LA COMPOSICIÓN MUSICAL EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A PARTIR DE KEPLER 989

José Ibáñez Barrachina, María Isabel de Vicente-Yagüe Jara

¿QUÉ EMOCIONES EXPERIMENTADAN LOS ALUMNOS DE 3º DE ESO HACIA LOS CONTENIDOS DE FÍSICA Y QUÍMICA? 1001

Mª Antonia Dávila Acedo, Ana Belén Borrachero Cortés, Florentina Cañada Cañada, y Guadalupe Martínez Borreguero

METODOLOGÍAS ACTIVAS E INDICADORES DE EVALUACIÓN ¿MEJORAN LA AUTOEFICACIA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR?..... 1009

Carmen Mª Vizoso, María Arrimada, Rut Sánchez, F. Javier Pérez y Olga Arias

LA RÚBRICA EN LA FORMACIÓN DE UN DOCENTE REFLEXIVO: EXPERIENCIA EN UN TALLER DE DRAMATIZACIÓN EN EL AULA EXPERIMENTAL DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA..... 1015

Ana Belén Cañizares Sevilla y Regina Gallego Viejo

MATEMÁTICAS DE LA CASA CRUZ CHAQUEÑA 1021

Albanese, V., Adamuz-Povedano, N., y Bracho-López, R.

FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS

LOS MEJORES PROFESORES. QUIÉNES SON, QUÉ HACEN Y CÓMO TRABAJAN 1028

Juan Carlos Sánchez Huete, Miriam Prieto Egido, Manuel Riesco González y Juan González Anleo

PENSAMIENTO DOCENTE DE FUTUROS PROFESORES DE FÍSICA Y QUÍMICA..... 1035

Iñigo Rodríguez Arteche y Mª Mercedes Martínez Aznar

LAS COMPETENCIAS DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA DESDE UNA PERSPECTIVA BILATERAL 1041

Oriol Marco Latres y Enric M. Sebastiani Obrador

PSICOPEDAGOGÍA II

CONDUCTAS VIOLENTAS, PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA Y MODALIDAD DEPORTIVA EN ADOLESCENTES GRANADINOS 1048

Manuel Castro Sánchez, Ramón Chacón Cuberos, Tamara Espejo Garcés y José Ignacio

PERCEPCIÓN DE LOS AGENTES EDUCATIVOS DE CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SOBRE LAS DIFICULTADES EN LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA..... 1054

Margarita González Sánchez y Sara Serrate González

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA UNIVERSIDAD 1060

Mª del Carmen Pegalajar Palomino, Raquel Xandri Martínez, e Isabel Mengual Luna

BENEFICIOS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: IMPLICACIÓN DE LOS PRINCIPALES AGENTES 1066

Raúl González Fernández y Ascensión Palomares Ruiz

¿EXISTEN EVIDENCIAS PARA JUSTIFICAR EL USO DE LOS 'SERIOUS GAMES' EN EL ENTRENAMIENTO DE RECONOCIMIENTO EMOCIONAL EN PERSONAS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA? 1072

Elena Castela Santano

ORIENTACIÓN PERSONAL Y EDUCATIVA

RELATIONSHIP BETWEEN PARENTING STYLES AND CAREER DEVELOPMENT VARIABLES IN PORTUGUESE STUDENTS 1080

Maria Odília Teixeira & Marucia Patta Bardagi

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

THE PENELOPE-PROJECT AND THE PHILOSOPHY OF 'MEANWHILE'. POETIC REASON AND HERMENEUTIC APPROACH TO BUILD AN ACTION RESEARCH FOR LEARNING AND THINKING BETWEEN GIVEN-SENSE AND SENSE-GIVING 1087

Emanuela Mancino

PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN III

TELEFONÍA MÓVIL Y ADOLESCENTES: TIPOLOGÍAS SEGÚN PERCEPCIONES Y USOS 1096

Gabriel À. Vich-i-Martorell

¿LAS TUTORÍAS PERSONALIZADAS PUEDEN MEJORAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO? 1102

Raúl García Bercedo, Amaia Castaños Urkullu e Iñaki Irastorza Hernando

PEDAGOGÍA SOCIAL

FROM A WORKING GROUP TO A LEARNING COMMUNITY: FORMAL AND INFORMAL WAYS FOR BUILDING UP A COOPERATIVE APPROACH 1107

Elisabetta Biffi & George Kritsotakis

ARTE Y LUZ: DESTELLOS EN ACCIÓN SOCIAL DESDE PERSPECTIVAS DE GÉNERO 1114

Eulàlia Grau Costa, José Antonio Asensio Fernández, María Dolores Callejón Chinchilla y Alaitz Sasiain Camarero-Núñez

FROM PROCEDURES TO PROCESSES – FINDING THE HIDDEN VALUE OF EVALUATION IN ADULT EDUCATION SERVICES 1121

Stefania Ulivieri Stiozzi, Roberta Sciannamea & Pilar Escuder-Mollon

ORGANIZACIÓN Y CONCILIACIÓN DE LOS TIEMPOS DEL OCIO INFANTIL EN GALICIA: UN ESTUDIO DE BUENAS PRÁCTICAS EN CLAVE PEDAGÓGICA Y SOCIAL 1128

Andrea Maroñas Bermúdez, Rita Gradaílle Pernas, y Lara Varela Garrote

UNA PROPUESTA PARA FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN SOCIAL DESDE LA UNIVERSIDAD: DEBATE EN EL PARLAMENTO

Elena Arbués y Concepción Naval

Universidad de Navarra

Resumen

La Universidad tiene una función social y cultural. Desde ella se puede contribuir a elevar el grado de cultura cívica y de participación social, incidiendo en aspectos relativos a la convivencia y a la cohesión social. Esta denominada tercera misión de la universidad se concreta en preparar a los universitarios tanto para su incorporación al mundo del trabajo como para ejercer la ciudadanía activa (Jacoby, 2009; Naval, García, Puig y Santos, 2011). En este trabajo presentamos una experiencia metodológica que hemos llevado a cabo con un grupo de estudiantes de educación y recogemos las opiniones de los alumnos sobre cuáles consideran que son sus posibilidades reales de participación. Constatamos que los universitarios perciben la necesidad de prepararse para contribuir a mejorar la sociedad y valoran que desde la universidad se les brinden oportunidades de participación.

Abstract

Undoubtedly the university has a social and cultural function. It can contribute to raising the level of civic culture and social participation, and affect aspects of coexistence and social cohesion. This so-called “third mission of the university” materializes, partially, in collaborating in preparing graduates for both their incorporation into the world of labour and their exercise of active citizenship (Jacoby, 2009; Naval, García, Puig and Santos, 2011). The aim of this work is to present a methodological experience carried out with a group of students on Education degree courses and gather their opinions on what real opportunities for participation they consider they have. We have found that the undergraduates feel, to a greater or lesser extent, the need to prepare to contribute to improving society and appreciate that the university offers them chances for participation.

Introducción

La universidad juega un papel importante en la sociedad. Tiene una función social y cultural, por ser una de las instituciones garantes de los valores universales y del patrimonio cultural, y es un factor clave para la generación de conocimiento y para el desarrollo general. De ahí que busque reformarse para adaptarse a las innovaciones y demandas sociales (Delors, 1996; Tobarra, 2004).

Los cambios que se están acometiendo revelan la preocupación por adaptarse a las nuevas circunstancias sociales y por proporcionar a los estudiantes una preparación sólida, de forma que contribuyan al avance en los campos científico y tecnológico, pero también social (Arbués, Naval, Reparaz y Ugarte, 2014; Martínez y Payá, 2007). La institución universitaria alberga en sus aulas a los ciudadanos que en un futuro cercano dirigirán el orden social, en colaboración con otros colectivos de la sociedad (Kezar et al., 2005).

Por eso nos proponemos profundizar en cómo desde la universidad podemos colaborar en la formación de los estudiantes para suscitar ciudadanos bien informados y motivados, capaces de analizar los problemas de la sociedad, de buscar soluciones y de asumir responsabilidades sociales (UNESCO, 1998, art. 9b). Tal objetivo implica superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas, acceder a nuevos planteamientos educativos y propiciar la adquisición de las habilidades, competencias y actitudes precisas (art. 9c).

Una experiencia de participación cívica. Metodología

La actividad que presentamos se enmarca dentro del proyecto *Parlamento Cívico*[1]; una iniciativa en la que, desde 2010, colaboran el Parlamento de Navarra y la Universidad de Navarra con el objetivo de acercar la institución a los estudiantes y de impulsar los valores democráticos. Pretende ser un ámbito de reflexión sobre la importancia y la necesidad de suscitar la participación social.

Lleva por título “qué significa vivir en democracia” y está dirigida a estudiantes de primer curso de los Grados de Educación de la Universidad de Navarra, en el marco de la asignatura de Teoría de la Educación. Los alumnos escenifican un pleno de debate sobre qué es y qué caracteriza a una democracia. Cada grupo de trabajo es una

[1] Cfr. http://www.unav.es/evento/parlamentocivico/

Comisión que informa al pleno de sus conclusiones y propuestas sobre tres cuestiones planteadas.

La metodología que utilizamos es colaborativa y reflexiva, incidiendo también en el fomento del diálogo respetuoso. Antes de proporcionar a los alumnos pautas de intervención y de participación creemos necesario invitarles a reflexionar, conocer sus expectativas sobre sus posibilidades reales de participación.

En la tabla 1 reflejamos la muestra de alumnos que han participado en la experiencia.

Tabla1. *Muestra de alumnos*

Curso académico	Nº de alumnos
2010-11	107
2011-12	94
2012-13	70
2013-14	86
2014-15	66

A continuación mostramos brevemente las opiniones mostradas por los alumnos.

Síntesis de las intervenciones de los alumnos

Pregunta 1: ¿Qué es una democracia y quiénes son sus protagonistas?

Las comisiones coinciden en definir la democracia como el sistema de gobierno en el cual el poder y la soberanía residen en el pueblo. Los protagonistas son los ciudadanos quienes eligen, a través del voto, a sus representantes políticos. Los ciudadanos, de forma directa o indirecta, participan en la toma de decisiones políticas.

Los alumnos se refieren a la democracia como el mejor escenario para vivir en comunidad. Destacan que, por ser un sistema de participación, sobre los ciudadanos recae la capacidad de cambio para construir una sociedad mejor. Pero no es un sistema perfecto; entre los defectos que podemos apuntar estarían: la pasividad de los ciudadanos, el interés partidista de los grupos políticos y la tiranía de la mayoría.

Los alumnos señalan la importancia de que en una democracia los ciudadanos participen en los asuntos de interés social a través de los cauces establecidos para ello y, si es necesario, creándolos.

Pregunta 2: ¿Cuál es la clave para suscitar la participación cívica en una sociedad?

Hay consenso en identificar la participación social como un elemento positivo e incluso esencial para la sociedad. Las principales diferencias están en qué aspectos consideran clave para suscitar la participación cívica.

Para la mayoría de las comisiones la participación tiene que ver específicamente con un compromiso o convicción personal. Y aquí juega un papel clave la educación. Sólo desde ella pueden surgir modos de actuar tolerantes, solidarios y respetuosos con la libertad de los demás.

Algunas comisiones destacan que la participación cívica tiene lugar también en la convivencia diaria, en la relación con los demás y en todos los ámbitos: la familia, la escuela, los medios de comunicación, los amigos, el vecindario, el uso de tecnologías, etc., porque en todos ellos se ponen en juego valores cívicos como el diálogo y el respeto y se asumen compromisos.

Las comisiones consideran que la clave de la participación cívica está en las personas y por tanto en su educación para la participación social, la cual necesita a su vez de un conjunto de condiciones organizativas que la favorezcan.

Pregunta 3: ¿Qué repercusión tiene lo que hace un universitario para la promoción de la ciudadanía?

Las comisiones entienden la universidad como un espacio de apertura y de búsqueda de nuevos conocimientos, espacio de formación y de reflexión, también sobre su propia responsabilidad como los adultos del futuro. Esta actitud de búsqueda de conocimiento y de reflexión en el ámbito universitario en sí misma ya es una forma de participar, por la repercusión que tiene sobre la sociedad en su conjunto. Consideran que una formación universitaria de calidad no puede separar la formación profesional de la formación ciudadana.

Consideran que son el futuro y que tienen el deber de prepararse para contribuir a mejorar la sociedad. Señalan en sus intervenciones ejemplos de participación en la universidad: disponen de espacios dedicados al análisis, discusión y decisión sobre cuestiones que afectan a su actividad académica; pueden moverse por el espacio

europeo de educación superior; conocer otras culturas; elegir los créditos de formación que cursaran; participar en actividades de voluntariado, colaborar con fundaciones o asociaciones, organizar actividades y eventos, etc. Todo esto es una invitación a ser los protagonistas de su propio aprendizaje, también en lo referente a la participación social.

Por tratarse de estudiantes de Educación, surge la reflexión sobre el hecho de que ellos, además de ser universitarios, se están preparando para ser educadores. Plantean así la necesidad de su propia formación en valores sociales y éticos para poder transmitirlos a sus alumnos.

Reflexiones

En síntesis podemos decir que los estudiantes entienden la universidad como un espacio de apertura y de búsqueda de nuevos conocimientos, espacio de formación y de reflexión, también sobre su propia responsabilidad como adultos del futuro. Esta actitud de búsqueda de conocimiento y de reflexión en el ámbito universitario en sí misma ya es una forma de participar, por la repercusión que tiene sobre la sociedad en su conjunto.

Consideran que ellos son el futuro y que tienen el deber de prepararse para contribuir a mejorar la sociedad. Los años de aprendizaje en la universidad son un momento adecuado para ejercitar aquellas actitudes cívicas esenciales en un ciudadano. En este sentido consideran que la clave de la participación cívica está en las personas y por tanto en su educación para la participación social. Dicha educación precisa en todos los niveles, también en el universitario, de un conjunto de condiciones organizativas traducidas en proyectos e iniciativas que la favorezcan.

Sin duda desde la universidad se puede contribuir a elevar el grado de cultura cívica, incidiendo en aspectos relativos a la convivencia y a la cohesión social. Formar ciudadanos comprometidos en proyectos de ciudadanía activa, dispuestos a mejorar y transformar la realidad social, supone dotarles de los valores democráticos necesarios y de las competencias que la sociedad actual requiere (Kronman, 2007; Rochford, 2008). Convendrá atender a las posibles metodologías a usar para el logro de este incremento en la competencia social y cívica. En este sentido el Service-Learning es una metodología cada vez más presente, también en el ámbito universitario. Con su aplicación se pretende reforzar una visión del aprendizaje académico del estudiante

donde las dimensiones cognitiva, afectiva y social se vinculan para optimizar su crecimiento personal y avanzar también en el logro de competencias profesionales. La experiencia que presentamos bien puede ser una muestra de ello.

Referencias

Arbués, E., Naval, C., Repáraz, Ch. y Ugarte, C. (2014). La competencia social y cívica en la universidad. *Revista Panamericana de Pedagogía, 21,* 37-73.

Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.

Jacoby, B. (Ed.) (2009). *Civic engagement in higher education.Concepts and practices*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kezar, A. J., Chambers, T. C. y Burkhardt, J.C. (Eds.) (2005). *Higher Education for the public good: emerging voices from a national movement*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kronman, A. T. (2007). *Education´s end: Why our colleges and universities have giving up on the meaning of life*. New Haven, CT: Yale University Press.

Martínez, M. y Payá, M. (2007). La formación de la ciudadanía en el Espacio Europeo de Educación Superior. En J. L. García Garrido (Ed.), *Formar ciudadanos europeos*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.

Naval, C., García, R., Puig, J. M. y Santos M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education, 12,* 77-91.

Rochford, F. (2008). The contested product of a university education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *30*(1), 41-52.

Tobarra, P. (Dirección) (2004). *Planificación estratégica y mejora de la calidad en las universidades*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

UNESCO. (1998). *La Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. Conferencia mundial sobre la educación superior*. Paris: UNESCO.

EL APRENDIZAJE-SERVICIO Y LA PROMOCIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA

Natalia Verea y Concepción Naval

Universidad de Navarra

Resumen

La progresiva implantación del EEES favorece una mayor sensibilidad hacia la dimensión social universitaria y enfoca el compromiso cívico, no solo en elevar el conocimiento, sino también en impulsar un aprendizaje basado en competencias con el fin de suscitar profesionales cualificados y ciudadanos comprometidos (Villa y Villa, 2007). Presentamos el aprendizaje-servicio como una estrategia metodológica capaz de generar habilidades cívico-sociales, conciencia social y responsabilidad cívica articulando el servicio a la comunidad y el aprendizaje significativo en un único proyecto, en el que los participantes aprenden a trabajar sobre necesidades reales del entorno, con la finalidad de mejorarlo (Puig, Batlle, Bosch, y Palos, 2006, p. 22). Basándonos en revisiones de programas de aprendizaje-servicio realizados en el ámbito universitario y en una experiencia educativa llevada a cabo en la asignatura Prácticum, con alumnos del último curso de los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria de la universidad donde trabajamos, podemos constatar que los estudiantes, a través de este enfoque metodológico, profundizan en mayor medida en la comprensión de los contenidos curriculares de las asignaturas vinculadas a los programas, a la vez que prestan un servicio en un contexto real y desarrollan competencias cívico-sociales.

Abstract

The progressive implementation of the EHEA promotes greater sensitivity to the social dimension and focuses on the role of civic engagement, not only in raising awareness but also to promote a competency-based learning in order to raise qualified and committed citizens (Villa & Villa, 2007). We will introduce the service-learning as a civic methodological strategy that is capable of generating civic-social skills, social awareness and responsibility. This strategy articulates community service and meaningful learning in a single Project in which participants learn to work on the real needs of their social environment, in order to improve (Puig, Batlle, Bosch, & Palos,

2006, p. 22). We will review the service-learning programs that are being taught in the universities and in an educational experience carried out in the Practicum project, with final year students of Kindergarten Education and Primary School Education of the University where we work. We can see students, through this methodological approach, deepen their understanding of the curriculum content of the subjects related to the programs, while they do a service in a real context and develop civic and social skills.

Introducción

La sociedad del conocimiento en que vivimos, en un contexto caracterizado por la sucesión de cambios rápidos y profundos, está exigiendo nuevos enfoques en la educación superior que den respuesta a los retos actuales, favorezcan la relación de las universidades con el entorno e impliquen compromiso con la comunidad.

Dimensión social de la universidad. Desarrollo de competencias académicas y cívico-sociales.

Desde la declaración de Bolonia en 1999, el proceso de desarrollo del EEES se ha ido completando en sucesivos acuerdos tomados en cumbres ministeriales celebradas en distintas ciudades europeas. Fue en la cumbre de Londres en el año 2007 (V Cumbre Ministerial del Proceso de Bolonia, 2007) donde, de un modo más directo, se hizo referencia a la dimensión social de las universidades (Villa y Villa, 2007) y se señaló que las políticas de la educación superior deberían enfocarse en maximizar el potencial de las personas y en contribuir al desarrollo de una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento (Comunicado de la Cumbre, 2007, p. 4).

Las universidades no pueden sustraerse de su rol transformador; sobre todo, no pueden ser ajenas a su entorno más cercano (Naval y Ruiz, 2012). La centralidad de la dimensión social universitaria constituye una de sus principales señas de identidad y de ella se deriva la necesidad de suscitar profesionales cualificados y ciudadanos comprometidos, reflexivos y críticos.

Las universidades, cada vez más, incluyen en el curriculum académico actividades orientadas al desarrollo de competencias cívico-sociales para hacer efectiva su misión esencial de contribuir al desarrollo de una conciencia social y cívica (Villa y Villa, 2007).

En la Declaración Constitutiva de la Red Nacional de Aprendizaje Servicio, cfr. (Arratia, 2008) se define la responsabilidad social universitaria como un elemento fundamental de la convivencia democrática, ya que sitúa a las personas en espacios que les permiten relacionarse con otros miembros de la comunidad y fortalecer su formación ética y su proceso de crecimiento personal. Es en este marco donde se entiende mejor por qué y para qué surge el aprendizaje-servicio. Este enfoque metodológico permite aplicar los contenidos curriculares de una asignatura a la resolución de necesidades reales concretas, percibidas como tales por la comunidad, a través de la realización de actividades de servicio y de la reflexión formal realizada antes, durante el proceso y después de haberlo concluido (Furco y Billig, 2002).

Tanto los fundamentos pedagógicos, sociales y éticos que caracterizan el ApS, como el sentido de cooperación y colaboración que cultiva en el estudiante, hacen de este modelo formativo un buen espacio de aprendizaje para la práctica profesional, la ciudadanía activa y la responsabilidad social (Martínez, 2010).

Beneficios del aprendizaje-servicio. Un caso concreto.

Diversos grupos y organismos nacionales e internacionales, vienen desarrollando experiencias de aprendizaje-servicio que nos permiten señalar la importancia de esta estrategia metodológica. Rodríguez (2014) señala que genera beneficios en tres ámbitos diferenciados: en el currículo académico, en la formación en valores y en la vinculación con la comunidad. A su vez, consolida en los estudiantes conciencia social, juicio crítico, capacidad de análisis, comprensión de las necesidades e implicación en la resolución de las mismas con una visión más amplia del mundo en el que viven (Uruñuela, 2011). Por otra parte, la oportunidad de conocer directamente asociaciones y personas comprometidas con la trasformación social, facilita el desarrollo de habilidades relacionadas con la realización de proyectos, descubrir destrezas y aptitudes individuales y ponerlas al servicio de la comunidad (Mendía, 2012).

La verdadera responsabilidad social universitaria pasa por hacer visible el compromiso en acciones concretas que den respuesta y ofrezcan alternativas a las realidades y necesidades del entorno y, en este sentido, el ApS se muestra como una opción docente de gran riqueza para desarrollar una sensibilidad y actitud reflexiva ante

los hechos y realidades que suceden en el mundo (Ferrán-Zubillaga, Guinot-Viciano, 2012).

Una experiencia de aprendizaje-servicio que se viene realizando, desde el curso 2012-2013, en las asignaturas de los Prácticums del último curso de los grados de Educación Infantil y Primaria en la universidad donde trabajamos, nos ha permitido constatar que la utilización de esta metodología permite contribuir a la formación de futuros maestros de una manera más eficaz y satisfactoria.

La realización del Prácticum, tal y como fue diseñado, posibilitó a los alumnos ser más capaces de dar respuesta a la heterogeneidad con la que se encontraron en las aulas, ya que el punto de partida fue el análisis de la realidad del centro escolar, la reflexión sobre la misma y la toma de decisiones, a partir de la aplicación de los conocimientos adquiridos. De este modo, trataron de contribuir a la resolución de las necesidades detectadas, haciendo la aportación de un material o recurso didáctico de utilidad para el centro educativo.

Algunas reflexiones finales

Según Bringe y Hatcher (1996) las facultades universitarias que utilizan el aprendizaje servicio descubren que este ofrece una nueva idea de la docencia, mejora el rendimiento y el interés de los alumnos en la materia, promueve la adquisición de nuevas habilidades para la resolución de problemas y hace la enseñanza más agradable. Si bien el ApS es un medio didáctico, puede ser considerado también como herramienta de desarrollo comunitario y de capital social, ya que explicita y consolida los valores y normas que aportan cohesión social y contribuye a crear confianza y seguridad entre la población. Algunas experiencias de aprendizaje-servicio evidencian la posibilidad de tejer redes de colaboración y solidaridad, de establecer un diálogo entre la universidad y la sociedad desde las buenas prácticas y de ejercer un compromiso social real. Además, la experiencia de trabajar en equipo genera espacios de convivencia e intercambio y favorece una mayor motivación y satisfacción profesional.

Aunque son abundantes los beneficios del ApS, no podemos olvidar las dificultades que también se encuentran en el camino. Por lo que respecta a los estudiantes, en el primer contacto con esta nueva metodología, suelen mostrar inseguridad y percibirla como una carga adicional al curso. A veces surgen dificultades

con los miembros de los equipos de trabajo, debido a los distintos grados de implicación al acometer las tareas, al buscar soluciones o el consenso en la toma de decisiones. En cuanto a los tutores académicos, la mayor dificultad que señalan es el tiempo necesario para poner en marcha y dirigir proyectos de aprendizaje servicio, para formar adecuadamente a los estudiantes y supervisar de manera continua las tareas que desarrollan.

En cuanto a las organizaciones que reciben los servicios, su principal dificultad se encuentra en los casos en los que los estudiantes no llegan preparados, ni académica, ni mentalmente, para el servicio que han de prestarles.

Referencias

Arratia, A. (2008). Ética, solidaridad y "aprendizaje servicio" en la educación superior. [Ethics, solidarity and "service learning" in higher education]. *Acta Bioethica, 14*(1), 61-67.

Bringe, R. G. y Hatcher, J. A. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *Journal of Higher Education, 67*(2), 221-239.

Ferrán-Zubillaga, A. y Guinot-Viciano, C. (2011). Aprendizaje-Servicio: Propuesta metodológica para trabajar competencias. [Service- Learning: Methodological proposal for working skills]. *Portularia, 12*, Nº extra, 187-195.

Furco, A. y Billig, S.H. (ed.) (2002). *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*, Greenwich: Information Age Publishing.

Martínez, M. (2010). *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las universidades*. [Service Learning and Social Responsibility of Universities]. Barcelona, Octaedro, ICE.UB.

Mendía, R. (2012). Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. [Service- Learning as an inclusive strategy to overcome barriers to learning and participation]. *Revista Educación Inclusiva, 5*(1), 71-82.

Naval, C. y Ruiz-Corbella, M. (2012). Aproximación a la responsabilidad social universitaria: La respuesta de la universidad a la sociedad. [Approach to the university social responsability: The response of the university to society]. *Bordón, 64*(3), 103-115.

Puig. J., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2006). *Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía*. [Service-learning. Education for citizenship]. Barcelona: Octaedro.

Rodríguez, M. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. [Service-learning as a Methodological strategy at the University]. *Revista Complutense de Educación, 25*(1), 95-113. Recuperado el 20/06/2015 de [http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157].

Uruñuela, P. (2011). Aprendizaje-Servicio, una metodología para el desarrollo de la convivencia. [Service-Learning, a methodology for the development of coexistence]. *Revista AMAzônica,VI*(1), 36-61.

V Cumbre Ministerial del Proceso de Bolonia. (2007). *Comunicado de la Cumbre. Londres, 18 de mayo de 2007.* Recuperado el 20/06/2015 de[http://www.mec.es/universidades/eees/files/2007-comunicadolondres.pdf].

Villa, A. y Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades [Competency-based learning and the devolopment of the social dimensión in universities]. *Educar, 40,* 15-48.

 ISBN: 978-84-608-7207-8

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA

Sara Ibarrola-García, Dolores Conesa y Ana Costa

Universidad de Navarra

Resumen

El aprendizaje-servicio es un enfoque educativo y de intervención social que pone en relación el aprendizaje académico del alumnado con el servicio a la comunidad. Se realiza trabajando necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. El presente trabajo persigue conocer y justificar por qué las experiencias de aprendizaje-servicio contribuyen al desarrollo de la competencia social y cívica. Para ello se describe dos experiencias realizadas en los Grados de Educación, resaltando la ejecución de las fases de diseño, realización y evaluación de los proyectos.

Abstract

Service-learning is an educational and social intervention approach that links academic learning of students with community service. It works on real needs of the environment in order to improve them. This paper seeks to understand and justify why the service-learning experiences contribute to the development of social and civic competence. For this, two experience in Degree of Education are described, highlighting the implementation of the phases of design, implementation and evaluation of projects.

1. Introducción

1.1 El servicio, camino de aprendizaje

Esta metodología no está incorporada en las asignaturas de los grados. Pero a través de seminarios mensuales hemos conocido actividades que guardan analogías con esta metodología y podrían ser reconducidas a ella fácilmente.

El factor determinante para su progresiva implantación es la convicción de que el servicio es una vía espléndida de aprendizaje porque en el acto de servir hay un aprendizaje específico de tal calado que lo hace aconsejable para todas las disciplinas académicas.

Esta especificidad se manifiesta en el esencial carácter descentralizado del ser humano. Despegar de la condición animal es tener una interioridad abierta que impide al hombre ser el centro su mundo. Esa "posición excéntrica", según Plessner, saca al hombre del lugar central que todo ser vivo ocupa en relación con su medio; salir de sí y situarse en un lugar fuera de su centro orgánico, para verse a sí mismo con los ojos de los demás (Spaemann, 2000).

En ese descentramiento encuentra Spaemann (1991) la fundamentación de la dignidad humana porque la descentralidad significa que no todo es medio. Me encuentro con algo que no es un *qué* sino *alguien* y así el solipsismo es imposible. Ser hombre significa ser descentrado y por eso una persona única es una contradicción en los términos.

Ser hombre significa la imposibilidad absoluta de ocuparse solo de sí (Levinas, 1971). No basta para lo humano la insistencia en la propia individualidad; es necesaria la pluralidad de personas (Levinas, 1978).

Esto alude a la distinción clásica entre *poiesis* y *praxis*, entre *hacer* y *tratar con alguien* (Spaemann, 1991). El ser que es descentrado tiene que tratar con otro que es igual a él, que es próximo porque se le asemeja. Ese encuentro implica hacerse prójimo, orientarse hacia lo nuevo: cambiar la rutina de los asuntos por la irrupción de la persona. No se es prójimo en virtud de la empatía, sino al caer en la cuenta de que uno no es único. Ser próximo es *co-existir* con lo que no es menos, y eso es la persona (Polo, 1996a).

Ser descentrado, no único, tratar con alguien, ser próximo, co-existir con el igual: esto es la dinámica radical de lo personal, la aceptación-donación de la otra persona. Ser personal significa ser capaz de dar (Polo, 1996b), y el primer acto de donación es la aceptación del otro: es un dar sin perder o un adquirir dando. Que el ser personal sea un ser donal implica que, al dar crezco como persona. También el que recibe crece, porque esa donación enmarcada en el juego de aceptación-donación se dirige a la dignificación. El dar que comienza aceptando al otro como ser igual, lo dignifica y convierte la dignificación en aquello que regula el contenido del don. El juego de dar-aceptar y el hecho de crecer en humanidad son la misma cosa.

Por eso dando a través del servicio se aprenda a ser humano; y a través de una didáctica que incorpora el servicio, se educa haciendo humanidad.

A continuación se describen dos experiencias realizadas por las autoras en los Grados de Educación, resaltando la ejecución de las fases de diseño, realización y evaluación: "Proyecto artístico interdisciplinar" y "Apoyo lingüístico a alumnos inmigrantes".

2. Proyecto artístico interdisciplinar

El proyecto se realizó como una actividad interdisciplinar en el área de educación artística y estética, con los alumnos que cursan las asignaturas de Educación Musical y Educación Plástica y Audiovisual I y II, en 4º curso de los Grados de Educación Infantil y Primaria.

La actividad consistió en una creación artística grupal (adaptación y representación, por parte de los alumnos, de dos óperas para representar ante niños de Educación Infantil y Primaria). Concluyó con una puesta en escena destinada al público escolar y su correspondiente registro y edición en soporte audiovisual (tabla 1).

Los objetivos del proyecto fueron dobles: por un lado se querían conseguir objetivos curriculares de las asignaturas citadas, y por otro lado, se atendió a la sensibilización e iniciación a las representaciones escénicas musicales de los alumnos de Ed. Infantil y Primaria de un centro educativo de Barañain (Navarra). También se perseguía atender a la visibilidad y proyección de los trabajos universitarios en la sociedad.

Los alumnos eligieron un centro educativo en el que se hubieran realizado las prácticas curriculares del Practicum II y/o Practicum III. De este modo, pudieron observar las características concretas del grupo y las necesidades propias de su nivel de escucha, audición y comunicación.

Finalmente, la representación tuvo lugar sólo para dos grupos de alumnos de Educación Infantil, que asistieron invitados a la Universidad de Navarra, para la representación de dos óperas adaptadas a su edad: "El barbero de Sevilla" de Rossini y "Hansel y Gretel" de Humperdinck.

Tabla 1. *Planificación del proceso*

Fase de pre-producción	a) Presentación del proyecto a los alumnos b) Formación de los grupos c) Planteamiento inicial de la creación artística por parte de cada grupo (temática, recursos, cronograma, etc.) d) Evaluación, revisión y aprobación de cada plan de trabajo
Fase de producción	a) Realización de las distintas partes de la actividad establecidas en la fase de pre- producción b) Tutorización de las actividades
Fase de post-producción	a) Presentación del resultado final en soporte audiovisual b) Representación en directo

3. Proyecto de apoyo lingüístico

La experiencia se desarrolló en la asignatura "Aprendizaje de lenguas y atención a la diversidad lingüística" en la que participan alumnos de 3º de Educación Infantil y Primaria. Se contó con la colaboración de la Fundación CORE de Pamplona.

Para la realización de la experiencia nos propusimos como *objetivos* que el alumnado universitario afrontara situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües, identificando algunos factores y dificultades individuales que estén influyendo, utilizando estrategias docentes acordes y fortaleciendo su reflexión en torno a la diversidad lingüística. Además con esta experiencia se pretendió contribuir al desarrollo y el aprendizaje de lenguas en una población de 20 niños y niñas inmigrantes de edades comprendidas entre 5 a 12 años que cursan Educación Infantil y Educación Primaria.

Pasos para su desarrollo

1) *Planificación de la actividad*. En las clases teóricas del mes de septiembre se tratan contenidos relacionados con la enseñanza de las habilidades lingüísticas y del vocabulario, la gramática y la pronunciación desde su especificidad para el aprendizaje de segundas lenguas. Al mismo tiempo los alumnos en grupos de 4-5 personas diseñan las sesiones para los niños de la Fundación, siendo una oportunidad para integrar conocimientos que van adquiriendo.

2) *Desarrollo de la actividad*. Posteriormente se ponen en práctica las actividades preparadas con los niños en las aulas de la Fundación CORE durante los meses de octubre a diciembre. Cada grupo se hace cargo de de dos sesiones de 90 minutos según un calendario organizado por las profesoras. De esta manera los alumnos preparan con antelación las sesiones que les corresponden. Las profesoras hacen un seguimiento del trabajo de cada grupo ofreciendo asesoramiento durante su diseño y también durante su realización in situ cuando los alumnos así lo requieren. Para que cada grupo pueda coordinarse con el grupo-clase y compartir la información entre todos los compañeros, se asigna a cada niño una carpeta en la que se registra toda la información sobre la sesión al finalizar ésta y a continuación, se entregan al siguiente grupo responsable.

3) *Reflexión y evaluación de la actividad*. Al finalizar cada sesión el grupo responsable completa una ficha de registro en la que anotan la descripción de la actividad realizada y una reflexión sobre el grado de logro de los objetivos previstos y de las mejoras observadas en cada uno de los niños. Finalmente, se pide a los alumnos que rellenen un cuestionario a modo de autoinforme reflexivo, en el que se les pregunta qué aspectos académicos, actitudinales y sociales han aprendido o mejorado con esta actividad. También al final la asignatura los alumnos individualmente elaboran una memoria donde realizan una reflexión guiada sobre la actividad en su conjunto.

4. Conclusiones

La especificidad del servicio como aprendizaje es de tal calado que lo hace aconsejable para todas las disciplinas académicas. Además, consideramos que el aprendizaje-servicio como estrategia metodológica adquiere pleno sentido en el marco actual del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ya que puede facilitar el desarrollo las competencias genéricas establecidas en los planes de estudio. A pesar de las dificultades que conlleva su planteamiento en su inicio y desarrollo y los obstáculos que en ocasiones hay que ir salvando, facilita la consecución de los objetivos de las asignaturas y el desarrollo de habilidades y actitudes participativas.

5. Referencias

Levinas, E. (1971). *Totalité et Infini. Essai sur l'exteriorité*. La Haye: M. Nijhoff.

Levinas, E. (1978). *Autrement qu'être ou-delà de l'essence*. La Haye: M. Nijhoff.

Polo, L. (1996a). *La persona humana y su crecimiento*. Pamplona: Eunsa.

Polo, L. (1996b). Tener y dar. En L. Polo (Ed.), *Sobre la existencia cristiana*. Pamplona: Eunsa.

Spaemann, R. (1991). *Felicidad y benevolencia*. Madrid: Rialp.

Spaemann, R. (2000). *Personas. Acerca de la distinción entre "algo" y "alguien"*. Pamplona: Eunsa.

EDUCAR LAS EMOCIONES A TRAVÉS DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES EN LA ERA DIGITAL

Jose Vte. López Company
Universitat de València

Resumen

El CineFórum Emocional pretende desarrollar el trabajo emocional en el aula y servir de orientación para reforzar tanto el trabajo de los docentes como del alumnado en la era digital en la que estamos inmersos. La Educación Emocional constituye una estrategia viable y eficaz para desarrollar las habilidades emocionales de los estudiantes. El objetivo del presente estudio es mejorar la Educación Emocional en un centro educativo a través de un CineFórum. Trabajando la educación emocional a través de escenas y películas aspectos relacionados con el día a día, el clima del aula, la convivencia escolar, el diálogo y la comunicación. Por ello en la actual sociedad intercultural que vivimos donde la información y el conocimiento son tan necesarios que se ha trabajado mediante el trabajo audiovisual como apoyo visual, la orientación del alumnado para que cree sus propias ideas a través del visionado de diferentes películas y de la visualización de actitudes y emociones a través de la imagen.

Palabras clave: Educación, Emocional, Digital, Orientación, Cinefórum, Audiovisual.

Abstract

The *Emotional Cineforum* aims to develop the emotional work in the classroom and provide a guide to strengthen the work of teachers and pupils in the digital age in which we are immersed. Emotional Education is a viable and effective strategy to develop emotional skills of students. The aim of this study is to improve Emotional Education in a school through an *Emotional Cineforum*. Working the emotional education through scenes and movies related to classroom climate, school life, dialogue and communication. Therefore, in the current intercultural society that we are living in, information and knowledge are so necessary that we have worked through the audiovisual work as a visual support, the guidance of students to create their own ideas through viewing of different films and visualization of attitudes and emotions through

the image.

Keywords: Education, Emotional, Digital, Orientation, Cinefórum, Audiovisual.

Introducción

La Educación Emocional constituye una estrategia viable y eficaz para desarrollar las habilidades emocionales de los estudiantes según Bisquerra y Pérez (2012a). La actual sociedad de la información y de la comunicación con los recursos tecnológicos de los que disponemos nos puede ayudar a captar la atención y desarrollar las capacidades del alumnado. Según Bisquerra y Pérez (2012b) debe favorecer y proporcionar equilibradamente, una orientación personal, social y emocional del alumnado.

El CineFórum Emocional pretende ser un recurso para orientar el trabajo y en definitiva mejorar la educación mediante las emociones. Los alumnos podrán conocer las emociones internas-externas-propias-ajenas, incrementando la empatía y logrando desarrollar habilidades sociales para poder enfrentarse al mundo a través de la visualización de las diferentes películas. Algunos de los instantes vistos en el cine están relacionados con elementos que evocan a momentos vividos por ellos mismos que se pueden transferir a la vida real. Los medios audiovisuales a través del cine, pretenden rescatar la importancia de la educación de las emociones y de los sentimientos como medida necesaria para afrontar los nuevos cambios y transformaciones sociales.

Con este proyecto se aúnan las dos vertientes expuestas anteriormente, las emociones y las artes visuales facilitando el aprendizaje y desarrollo tanto de la vida intelectual como de la emocional. El posterior diálogo que se crea favorece también el aprendizaje como veremos posteriormente.

Método

Según Extremera y Fernández–Berrocal (2004) la importancia de la relación profesor/a-alumno/a es el espacio socioemocional ideal para la Educación Emocional debido a la realización de actividades diarias. Este intercambio diario permite vivenciar y aprender sobre sentimientos humanos a través de proyección de películas, lectura de poesías y narraciones, representaciones teatrales, etc. La proyección de películas puede ayudar a trabajar las emociones desde una visión diferente debido a que se puede realizar un paralelismo con la vida real. Por otro lado también es importante considerar

que el contenido artístico y su posterior debate en clase desempeñan una función emocional esencial.

A través de los elementos mencionados (el cine y las artes) se favorecerá el poder hablar de sentimientos, lo que ayudará al alumnado a estar capacitados para controlar sus emociones. Por ello vemos necesario orientar a nuestros alumnos/as a través del cine y de películas que trasmitan elementos importantes para ellos/as.

Como vemos en el artículo de Alonso y Pereira (2000) el cine nos ofrece un poder como recurso audiovisual. A través de él, se accede a conocimientos de todo tipo, podemos trabajar valores, actitudes, estimular el desarrollo de competencias básicas, emociones, afectos, juicio crítico, etc. Involucra a toda la persona, tanto en la dimensión cognitiva, afectiva, psicomotora, social e individual. El cine es también un fin en sí mismo ya que nos ofrece un recurso para la educación de las emociones y de los valores, componentes esenciales de las competencias sociales y de adaptación del ser humano a la sociedad.

Según Pereira (2005) las personas desean ver cine debido a que mediante el mismo van más allá de lo conocido y se recrean en las situaciones volviéndose libres, se acercan a lo humano, a lo emocional y confían en la vida. Es necesario para vivir y sentir utilizar el cine pasando del amor al odio, de la risa a la tristeza, del gozo al dolor, del valor al temor, del éxito al fracaso. Todas estas emociones básicas en la vida las vemos una y otra vez recreadas en la pantalla. El cine profundiza, plasma o analiza la vida de las personas, sus problemas, sus sentimientos, sus pasiones. Finalmente destacamos la enorme capacidad del cine para transmitir un conocimiento directo que no sólo llega a la inteligencia de las personas, sino también conecta con sus emociones, para generar motivaciones y facilitar el cambio.

El Cinefórum Emocional responde a una estrategia de formación emocional, pedagógica y cultural. Se han seleccionado diferentes películas que por su componente emocional transmiten elementos necesarios que contribuyen a la mejora de la educación y de la calidad de vida. Esta técnica consiste en proyectar una película/corto/escena y realizar un coloquio o diferentes actividades sobre la misma. Se puede utilizar material alternativo y complementario para reforzar el mensaje que se pretende transmitir con la proyección intentando el desarrollo emotivo que produce el lenguaje cinematográfico.

Este programa se ha realizado con alumnado analizando películas que creemos

más convenientes para tratar los aspectos emocionales como son: Billy Elliot, cadena de favores, Charlie y la fabrica de chocolate, buscando a Nemo, los chicos del coro, enredados, el bola, etc. El arte es el mejor medio de expresión emocional y el cine adquiere en esta función un papel privilegiado en esta selección de películas. Vemos la importancia de las emociones que expresan en las imágenes y en el impacto emocional de sus escenas como explican Carrera y Pereira (2006).

En cada película se desarrollan actividades de manera inter/multidisciplinar donde la música y el movimiento tienen una parte importante y donde se integra a todo el alumnado dentro del aula. La metodología idónea para la recogida de datos es la observación directa y sistemática considerada un instrumento por excelencia de evaluación y se integra en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resultados

A través del trabajo audiovisual, utilizando de manera inteligente las emociones, éstas nos ayudan a guiar nuestro comportamiento y vemos de qué manera se mejoran los resultados. Algunos elementos que justifican la importancia del proyecto las vemos desarrolladas en las diferentes investigaciones que sostienen que las interacciones entre iguales que se realizan después de la visualización de la película mejoran el aprendizaje. Bruner destaca la importancia de la colaboración y del diálogo. “Aprendemos una enorme cantidad, no sólo sobre el mundo, sino sobre nosotros, a través del discurso con otros” (Bruner, 2012, p. 113.)

Durante el desarrollo del proyecto a través del análisis de cuestionarios y mediante la observación directa se ha visto la mejora en el comportamiento del alumnado, la asimilación de los contenidos trabajados a través de las imágenes y la evolución a lo largo del proceso. Por otro lado al estar basado en el modelo dialógico y sus siete principios siguiendo a Aubert et al. (2013), a través de los diálogos producidos en un plano de *igualdad*, todos aprenden de todos fomentando la *inteligencia cultural* y *dotando de sentido* el proceso. De esta manera se respetan las *diferencias individuales* y se produce una *transformación* hacia el éxito. Las interacciones dialógicas mejoran y tienen una gran influencia en los aprendizajes y al trabajar elementos emocionales se mejora por consiguiente en este ámbito.

Discusión

Mediante el CineFórum Emocional se generan y experimentan emociones positivas reconociendo las emociones de uno mismo y de los otros que en definitiva mejoran el clima relacional. El lenguaje cinematográfico atrae la atención e interés del alumnado más fácilmente y se facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado se ofrecen diversos espacios que facilitan el análisis crítico de las películas. Al relacionar el CineFórum Emocional de manera Inter/Multidisciplinar hacia las otras áreas del currículo se trabajan las diferentes competencias.

El alumnado mejora, según hemos visto en los estudios, la expresión y conciencia de sus emociones y sentimientos y mejoran las relaciones grupales. Por otro lado fomenta la afición cinéfila y el reconocimiento de los valores implícitos en las películas avanzando significativamente en su desarrollo.

El futuro de nuestros alumnos/as va a depender del presente en el que se desarrollen por ello hace falta que este enriquezca al máximo su nivel emocional a través de actividades como estas.

Referencias

Alonso, Mª. L. y Pereira, Mª. C. (2000). El cine como medio recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria, 5*, 127-148.

Aubert, A. et al. (2013). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información.* Barcelona: Hipatia Editorial.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012a). *Importància i necessitat de l'educació emocional a la infancia i a l'adolescencia.* Recuperado el 12-04-15, en https://gropinformacio.files.wordpress.com/2014/05/importc3a0ncia-i-necessitat-de-l_educacic3b3-emocional-a-la-infc3a0ncia-i-ladolescc3a8ncia.pdf

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012b). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 16.* Recuperado el 12-04-15, en http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf_16/ase16_mono04.pdf

Bruner, J. (2012). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Machado libros.

Carrera, M. V. y Pereira, M. C. (2006). Billy Elliot. Una propuesta de intervención

pedagógica con el cine para educar en la igualdad de género y en las emociones. En VV.AA., *Cine y aula, promotores de salud. Nuevas experiencias de educación para la salud a través del cine* (pp.89-19). Zaragoza. Gobierno de Aragón, Dirección General de Salud Pública.

Extremera, N. y Fernández–Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación, 33*, 1–10.

Pereira, M. C. (2005). Cine y Educación Social. *Revista de Educación, 338*, 205-228. Recuperado el 12-4-15 en http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re338/re338_13.html

TRANSFORMANDO MONOCICLOS EN TÁNDEMS: MARCO TEÓRICO PARA UNA PROPUESTA INTERDISCIPLINAR

Juan Carlos Tinoco Balongo

Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

La partición del conocimiento escolar en materias lo aleja de la complejidad del conocimiento mismo e impone la necesidad de generar contextos en los que se establezcan conexiones y transfieran aprendizajes, así como producir investigación.

En la investigación en didáctica de las ciencias y la didáctica de las matemáticas se ha abordado esta problemática desde conceptualizaciones comunes: competencias (contextualización), "big ideas" (determinación de lo esencial) o "learning progressions" (aprendizaje a lo largo de la escolaridad). Sin embargo, en todas estas propuestas la convergencia es cuestionable en lo que respecta al significado e importancia que se le da y en los resultados obtenidos en las áreas de manera independiente. Las dificultades del alumnado para relacionar actividades de matemáticas y otras ciencias han sido objeto de numerosas investigaciones, por ejemplo la relación entre las matemáticas con la física, la química o la biología. Estas analizan las dificultades para relacionar, en general, conceptos o simbologías entre diferentes disciplinas tienen en común el objetivo de definir y comprender el origen y la gestión de esas dificultades, e incluso, hacer propuestas para superarlas. En este artículo se presenta el marco teórico de una propuesta práctica interdisciplinar para educación secundaria obligatoria que nos ayudará a pasar de los monociclos al Tándem.

Abstract

The school system divided in subjects is the responsible of knowledge itself and it is needed to generate contexts where connections and learnings can take place, as well as, to produce research. In science didactics research, specifically, in mathematics didactics, this issue has been presented from common conceptualizations: competences (contextualization), "bid ideas" (to decide the essential thing) or "learning improvements" (learning throughout schooling). However, all these proposals agree with the same point: the uncertain meaning and importance given to the results obtained

from the independent areas. The student difficulties to relate mathematics activities and other sciences, have been object of many researches. For instance, the relation between mathematics and physics, chemistry or biology. These relations analyze the difficulties to relate, concepts or symbology between different disciplines, which have the same goal: understand and define where these difficulties come from and make proposals to overcome them. In this article, it is presented the framework of an interdisciplinary practical proposal for secondary education that will help us to move on from "monocycles" to "Tándem".

Introducción

La partición del conocimiento escolar en materias lo aleja de la complejidad del conocimiento mismo e impone la necesidad de generar contextos en los que se establezcan conexiones y transfieran aprendizajes, así como producir investigación. En la investigación en didáctica de las ciencias y la didáctica de las matemáticas se ha abordado esta problemática desde conceptualizaciones comunes: competencias (contextualización), "*big ideas*" (determinación de lo esencial) o "*learning progressions*" (aprendizaje a lo largo de la escolaridad).

Marco teórico

Sin embargo, en todas estas propuestas la convergencia es cuestionable en lo que respeta al significado e importancia que se le da y en los resultados obtenidos en las áreas de manera independiente. Las dificultades del alumnado para relacionar actividades de matemáticas y otras ciencias han sido objeto de numerosas investigaciones, por ejemplo la relación entre las matemáticas con la física (Brasell y Rowe, 1993; McDermott, 1987; Meltzer, 2002); la química (Scott, 2012); o la biología (Bowen, 1999). Estas, junto con otras investigaciones que analizan las dificultades para relacionar, en general, conceptos o simbologías entre diferentes disciplinas (Michelsen, Glargaard, y Dejgaard, 2005, Knuth, 2000; Redish, Saul, y Steinberg, 1998) tienen en común el objetivo de definir y comprender el origen y la gestión de esas dificultades, e incluso, hacer propuestas para superarlas (Witten, 2005).

Varios autores han centrado su análisis en los procesos cognitivos asociados al trabajo entre materias (Greeno 1992; Michelsen 1998; O'Callaghan 1998). Según

O`Callaghan (1998), la relación que establece entre materias un estudiante al resolver un problema puede describirse mediante un modelo de estrategia basado en cuatro competencias: interpretación, modelización, traducción y materialización. Para resolver un problema, el alumno haría una primera interpretación de éste asociándolo a un contexto disciplinar concreto. A continuación realizaría una traducción al contexto que le resultase más útil, para finalmente materializar la solución del problema.

En el marco de este modelo, Michelsen (1998) añade en la competencia de traducción las ideas de transferencia y ampliación. La transferencia hace referencia a la idea de traspasar un concepto al nuevo contexto donde se quiere aplicar y la ampliación a la expansión que se da sobre ese concepto al aplicarlo en otro contexto. Es precisamente en la transferencia donde los autores sitúan el origen de la mayoría de las dificultades para relacionar materias escolares (Catrambone y Holyoak, 1989) y Greeno (1992) aporta un nuevo matiz al conceptualizar la idea opuesta mediante lo que denomina "concepto inerte". El concepto inerte es aquel que no se aplica en otros contextos que no sean el propio en el que se desarrolló el concepto inicial y en consecuencia enfatiza la tesis de que la transferencia no será siempre aplicable.

En su utilización en la práctica escolar, este planteamiento teórico opera sobre el contexto de cada aula en particular, que es un elemento determinante en el proceso de resolución de problemas (Boaler, 1993). Sin ánimo de ser exhaustivos, las investigaciones que se refieren al contexto de un aula se refieren a él de acuerdo a tres grandes dimensiones (Dotterer y Lowe, 2011): el contexto como contenido (de problema, actividades, instrucciones...) (Boaler, 1993; Depaepe, De Corte, y Verschaffel, 2010; Heuvel-Panhuizen, 2005; Jurdak, 2006), el contexto como clima emocional/social (Atweh, Cooper, y Bleicher, 1998) y el contexto como interacción profesor-alumno (Chapman, 2006; Lau, Singh, y Hwa, 2009; McKown y Weinstein, 2008; Wood, 1999). Es este contexto inicial el que ubica y sitúa un problema y desde el cual el estudiante transfiere su conocimiento a un contexto diferente.

Contexto

Estas dimensiones configuran un contexto determinado dentro del aula y su comunidad, y nuestra hipótesis es que este contexto será significativamente diferente en cada una de las materias escolares, que alterarían las características asociadas a las tres

dimensiones antes descritas. Por ejemplo, en la práctica del aula se presentan ciertos conceptos y métodos como característicos de una materia, repitiéndose expresiones del tipo: “así se hace en matemáticas”; “en química se llama de esta manera”; “esta notación se utiliza en física”. Estas diferencias se hacen explícitas tanto en el profesorado como en los libros de texto, generando un contexto de aula muy determinado. En lo que sigue, utilizaremos el término “contexto como disciplina escolar” para referiremos a las características específicas que imponen en el contexto las diferentes materias (matemáticas, física, química, etc.) y que tiene su origen en ideas y concepciones sociales; formas de trabajo establecidas por las diferentes comunidades de especialistas; principios epistemológicos o tradiciones históricas.

Pongamos por ejemplo un problema en el que necesitamos conocer si el peso de dos objetos podrá ser soportado por una plancha metálica. Probablemente, el alumno partirá de un contexto de disciplina escolar situado en el área de la física, y en función de los datos conocidos requeriremos transferir conocimientos probablemente aprendidos en un contexto de matemáticas o química.

Sin embargo, fuera del contexto educativo, la mayoría de problemas difícilmente se pueden asignar a una única disciplina y en consecuencia requieren capacidad de adaptación y sobretodo de transferencia de conocimiento para poder resolverlos (Michelsen 1998). Estas situaciones plantean la necesidad de un trabajo transversal entre disciplinas que pueden ordenarse según el grado de relación entre ellas (Alvargonzález, 2011). Choi y Pak (2006), se refiere a esta ordenación de acuerdo a tres niveles:

La multidisciplinariedad se basa en el conocimiento de diferentes disciplinas, pero se mantiene dentro de los límites comúnmente aceptados de cada una de ellas;

La interdisciplinariedad analiza, sintetiza y armoniza los vínculos entre las disciplinas en un todo coherente y coordinado.

La transdisciplinariedad integra las ciencias naturales, sociales y de salud en una asignatura de contexto humanidades, y al hacerlo trasciende cada uno de sus límites tradicionales.

Si construimos una analogía para referirnos al grado de interacción existente entre disciplinas encontraríamos en el extremo más parcelado el término “Multi” al que podríamos atribuir la idea de “conjunto”, seguido de “Inter” el cual podríamos vincular

a la idea de “conjunto que se relaciona” y en el otro extremo el término “Trans” que relacionaríamos con la idea de “fusión”.

La evolución temporal de esta gradación conceptual en el ámbito de la práctica educativa se puede ejemplificar con el origen de la Tecnología como disciplina escolar en el currículo español. Hasta principios de los 90 el ámbito tecnológico se trabajaba dentro de la materia de ciencias y ocasionalmente en matemáticas, dentro de la educación secundaria. El creciente aumento de la tecnología en la sociedad demandaba trabajar en mayor profundidad ciertos conceptos, haciendo que cada vez la interacción entre física, matemáticas y química fuese mayor. Finalmente se propuso la creación de la disciplina tecnológica como materia curricular. (Geraedts, Boersma, y Eijkelhof, 2006).

Refiriéndose a la práctica de aula, Michelsen (1998) clasifica las actividades y problemas que plantean al alumno contextos en los que participan varias materias Actividades (tipo I) de una materia que contienen ciertos aspectos de otra. Por ejemplo una actividad matemática donde se indican las aplicaciones que puede tener en tecnología.

- Actividades (tipo II) donde hay una gran coordinación entre dos o más materias. Por ejemplo el estudio de cálculo diferencial en fenómenos físicos.
- Actividades (tipo III) de tipo temático, donde interactúan varias materias pero difícilmente se puede distinguir. Por ejemplo proyectos de estudio medioambiental

El mismo autor concluye que en la educación secundaria el primer tipo de actividades son las más comunes, escasean las de segundo tipo y aparecen muy puntualmente las del tercero. Esta situación se repite en los modelos educativos de diferentes países (Christiansen, 1998; Hughes-Hallett, 1998).

Relacionando el enfoque conceptual de Choi-Pack, con el práctico basado en actividades de Michelsen podríamos establecer que las actividades de tipo I hacen referencia a un modelo Multidisciplinar, las de tipo II a un modelo Interdisciplinar y las de tipo III a un modelo Transdisciplinar.

Experiencia Tándem

Tomando este marco como referencia para abordar la problemática de la transferencia en los procesos de resolución de problemas y nuestra hipótesis sobre el efecto del contexto como disciplina escolar para iniciar esa transferencia entre disciplinas, pasamos a crear la experiencia Tándem. Una propuesta didáctica de centro escolar que pretende dotar de actividades de tipo II y III facilitando experiencias vivenciales de transferencia a los alumnos y aproximando la realidad al aula mediante propuestas interdisciplinares.

Referencias

Alvargonzález, D. (2011). Multidisciplinarity, Interdisciplinarity, Transdisciplinarity, and the Sciences. *International Studies in the Philosophy of Science*, *25*(4), 387-390.

Atweh, B., Bleicher, R. E., y Cooper, T. J. (1998). The Construction of the Social Context of Mathematics Classrooms: A Sociolinguistic Analysis. *Journal for Research in Mathematics Education*, *29*(1), 63.

Boaler, J. (1993). The role of contexts in the mathematics classroom: Do they make mathematics more "real"? *For the Learning of Mathematics*, *13*(2), 12–17.

Bowen, G. M., Roth, W. M., y McGinn, M. K. (1999). Interpretations of graphs by university biology students and practicing scientists: Toward a social practice view of scientific representation practices. *Journal of Research in Science Teaching*, *36*(9), 1020–1043.

Brasell, H. M., y Rowe, M. B. (1993). Graphing Skills Among High School Physics Students. *School Science and Mathematics*, *93*(2), 63–70.

Catrambone, R., y Holyoak, K. J. (1989). Overcoming contextual limitations on problem-solving transfer. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *15*(6), 1147–1156.

Chapman, O. (2006). Classroom Practices for Context of Mathematics Word Problems. *Educational Studies in Mathematics*. 211-230.

Christiansen, I. M. (1998). Cross-Curricular Activities Within One Subject? Modeling Ozone Depletion in 12th Grade. *ZDM* , *30*(2), 22-27.

Choi, B. C. K., y Pak, A. W. P. (2006). Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 1.

Definitions, objectives, and evidence of effectiveness. *Clinical and Investigative Medicine*. *Medecine Clinique et Experimentale, 29*(6), 351–364.

Depaepe, F., De Corte, E., y Verschaffel, L. (2010). Teachers' approaches towards word problem solving: Elaborating or restricting the problem context. *Teaching and Teacher Education*. 152-160.

Dotterer, A. M., y Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *40*(12), 1649–60.

Geraedts, C., Boersma, K. T., y Eijkelhof, H. M. C. (2006). Towards coherent science and technology education. *Journal of Curriculum Studies*. 307-325.

Greeno, J. (1992). Mathematical and Scientific Thinking in Classrooms and Other Situations. En D. F. Halpern (Ed.), *Enhancing Thinking Skills in the Sciences and Mathematics*, (pp.39-63). New Jersey: L. Earlbaum Associates.

Heuvel-Panhuizen, M. van den. (2005). The role of contexts in assessment problems in mathematics. *For the Learning of Mathematics*, *25*(2).

Hughes-Hallett, D. (1998): Interdisciplinary Activities in Mathematics and Science in the United States. *ZDM, 30*(4),116-118.

Jurdak, M. E. (2006). Contrasting Perspectives and Performance of High School Students on Problem Solving in Real World, Situated, and School Contexts. *Educational Studies in Mathematics*, *63*(3), 283–301.

Knuth, E. J. (2000). Student Understanding of the Cartesian Connection: An Exploratory Study. *Journal for Research in Mathematics Education*, *31*(4), 500–507.

Lau, P. N.-K., Singh, P., y Hwa, T.-Y. (2009). Constructing mathematics in an interactive classroom context. *Educational Studies in Mathematics*, *72*(3), 307–324.

Meltzer, D. E. (2002). The relationship between mathematics preparation and conceptual learning gains in physics: A possible "hidden variable" in diagnostic pretest scores. *American Journal of Physics*. 1259.

McDermott, L. C. (1987). Student difficulties in connecting graphs and physics: Examples from kinematics. *American Journal of Physics*, *55*(6), 503.

McKown, C., y Weinstein, R. S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology*, *46*(3), 235–61.

Michelsen, C. (1998): Expanding Context and Domain: A Cross-Curricular Activity in Mathematics and Physics. *ZDM, 30*(4), 100-106.

Michelsen, C., Glargaard, N. I. y Dejgaard, J. (2005): Interdisciplinary Competences-Integrating mathematics and subjects of natural sciences. *Relations between mathematics and other subjects of science or art*. 32-37.

O'Callaghan, B.R. (1998). Computer-Intensive Algebra and Students' Conceptual Knowledge of Function. *Journal for Research in Mathematics Education, 29,* 21-40.

Scott, F. J. (2012). Is mathematics to blame? An investigation into high school students' difficulty in performing calculations in chemistry. *Chemistry Education Research and Practice, 13*(1), 330-336.

Redish, E., Saul, J., y Steinberg, R. (1998). Student expectations in introductory physics. *American Journal of Physics, 66*(3), 212.

Witten, G. Q. (2005). Designing a Mathematics Course for Chemistry and Geology Students. *Educational Studies in Mathematics*, *58*(1), 1–19.

Wood, T. (1999). Creating a Context for Argument in Mathematics Class. *Journal for Research in Mathematics Education, 30*(2), 171.

PROYECTO TÁNDEM: UNA INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES Y DE LAS MATEMÁTICAS PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

*Jordi Deulofeu Piquet y **Juan Ramón Ramírez Serrano

**Universitat Autònoma de Barcelona; **Institut Rovira Forns, Santa Perpètua de la Mogoda)*

Resumen

TÁNDEM es un proyecto de innovación educativa cuya finalidad es mejorar la enseñanza de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas en la Educación Secundaria. Es un convenio de 3 cursos, 2013-2016, entre la Fundación Catalunya-La Pedrera, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y el Departamento de Didáctica de las Matemáticas y las Ciencias Experimentales de la UAB. Tiene como ejes básicos el dl desarrollo de las competencias científicas y matemáticas a través del diseño y la implementación de unidades didácticas interdisciplinarias; mediante un trabajo de diseño, concreción e implementación de unidades didácticas interdisciplinarias; una evaluación competencial a través de rúbricas y una comunicación de éstas a los alumnos para que dichos instrumentos lo sean también de aprendizaje; y un trabajo conjunto de formación del profesorado. Una de las características de las unidades didácticas es la existencia de una actividad nuclear alrededor de la cual los alumnos desarrollan gran parte del trabajo, tanto conceptual como competencial. Las conclusiones principales del análisis de cuestionarios pasados a los alumnos muestran su preferencia por un trabajo centrado en proyectos, que incrementa su interés e implicación por realizar las tareas propuestas su mayor interés e implicación por realizar las tareas propuestas y una valoración positiva de las actividades nucleares que, más allá del aprendizaje de conceptos y técnicas, se centra en el desarrollo de competencias.

Abstract

TANDEM is an innovative educational project aimed at improving the teaching of Science and Mathematics in Secondary Education. It is an agreement for 3 school years, 2013-2016, between the Catalunya-La Pedrera Foundation, the Department of Education of the Generalitat of Catalonia and the Department of Teaching Mathematics

and Sciences a UAB. Its basic lines are the core development of scientific and mathematical skills through interdisciplinary teaching units; an assessment of skills by means of levels of achievement and communication of the results to the students, so that the analysis of the levels of achievement by the students, also become part of their learning process; and the teacher's training. Each teaching units has a nuclear activity to develop much of the students' conceptual and competence work. The main conclusions of the analysis of student opinion questionnaires show their preference for a research project, their interest and involvement in the proposed tasks and the positive assessment of nuclear activities focus on the development of skills above and beyond of the classical learning of concepts and techniques

Introducción y objetivos

La partición del conocimiento escolar en materias lo aleja de la complejidad del conocimiento mismo e impone la necesidad de generar contextos en los cuales el profesor promueva conexiones y favorezca la transferencia aprendizajes (Rowland y Ruthven, 2011). El desarrollo de competencias y la importancia de la contextualización, de acuerdo con los currícula actuales, requiere un trabajo conjunto de diversas disciplinas (Pozo y Gómez, 1998). Es, en este marco, donde surge el Proyecto Tándem, proyecto de innovación educativa cuya finalidad básica es la mejora de la enseñanza de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas en la Educación Secundaria y la adquisición de las competencias científica y matemática. El proyecto se concreta a través de un convenio de tres cursos, 2013-2016, entre la Fundación Catalunya-La Pedrera, el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya y el Departamento de Didáctica de las Matemáticas y las Ciencias Experimentales de la UAB y se lleva a cabo en el Instituto Rovira Forns de Santa Perpetua de la Mogoda (Barcelona).

El proyecto tiene como ejes vertebradores:

- El desarrollo de las competencias científicas y matemáticas mediante un trabajo de diseño, concreción e implementación de unidades didácticas de carácter interdisciplinar en todos los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.
- La creación de una actividad nuclear global competencial e integradora en cada una de las unidades didácticas.

- El trabajo entorno a un proyecto común a ciencias experimentales y matemáticas con una confluencia temporal, espacial y curricular.
- Una evaluación de las competencias a través de rúbricas y otros instrumentos de recogida de evidencias (Sanmartí, 2010) y la comunicación a los alumnos de dichos instrumentos para que éstos lo sean también de aprendizaje.
- Un trabajo conjunto de formación del profesorado tanto inicial (estudiantes del máster de secundaria) como permanente (profesores del Instituto Rovira-Forns).

Formación permanente

La formación permanente del profesorado (60 horas anuales) tiene por objetivos la teorización y profundización en la metodología indagativa; la determinación de nexos entre áreas de conocimiento y su relación para crear actividades conjuntas que permitan el desarrollo y adquisición de competencias; la planificación en la implementación de aula (materiales y recursos necesarios); la búsqueda de actividades externas contextualizadas y el conocimiento de recursos basados en TICS para su uso.

Los formadores son profesores del Departamento de Didáctica de la matemática y las ciencias experimentales, y del Observatorio para la difusión de la Ciencia (ODC) de la UAB.

Del proceso de formación cabe destacar, la elaboración de programaciones didácticas con especificación de competencias a adquirir, los objetivos de aprendizaje y los contenidos para cada una de las actividades de aula realizadas así como la secuenciación para lograr los objetivos, su temporización y su desarrollo en el aula.

Las unidades didácticas creadas con esta metodología indagativa permiten una introducción de la capacidad de interrogación a los alumnos y un trabajo experimental. Tienen la interdisciplinariedad como eje vertebrador (matemático-científico-tecnológica) (King y Ritchie, 2012), así como la contextualización y generalización de los contenidos (Caamaño, 2005). Se trabaja a partir de grupos colaborativos en clase y se potencia el desarrollo de la competencia de aprender a aprender y de la competencia social (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación formativa son elementos básicos para la adquisición de las competencias científica y matemática y el seguimiento del propio aprendizaje por parte de los alumnos.

Metodología y evaluación

La metodología de implementación de las unidades didácticas creadas es diversa, ya que combina las explicaciones del profesor, el trabajo en grupos y por parejas, y las discusiones del gran grupo, tratando siempre de realizar un trabajo con grupos colaborativos, cuyos beneficios han sido reportados por la literatura (Johnson et al., 1999). Con ello se pretende que el papel del alumno no sea el de un simple receptor de la información sino que construye su propio aprendizaje y el aprendizaje de sus compañeros, adquiriendo la competencia de aprender a aprender y la competencia social al deber solucionar los problemas surgidos en el trabajo en equipo. Ya desde un primer momento, se ha constatado un aumento en─motivación de los alumnos por el conocimiento matemático-científico, así como el potencial creativo del alumnado en la creación de vídeos, exposiciones o maquetas que han sorprendido al profesorado implicado en el proyecto.

Es necesario destacar el cambio en el rol del profesor, que deja de ser un mero trasmisor de conocimientos para ser un orientador en el camino de aprendizaje. Sus funciones básicas son las de presentar las actividades, organizar y coordinar el trabajo en clase, orientar las tareas de cada grupo, moderar los debates en pequeño y gran grupo, orientar y ayudar en la actividad final globalizadora y realizar la evaluación final. Este cambio de rol, recogido en la bibliografía (Schoenfeld, 1994; Rowland y Ruthven, 2011), supone una nueva concepción en la enseñanza.

La actividad final globalizadora es el núcleo de cada unidad. Es interdisciplinar y competencial y en ella los alumnos desarrollan gran parte del trabajo, tanto conceptual como competencial. Ejemplos de estos proyectos son, entre otros una exposición de materiales, la creación de un *geocatching* para la simulación del sistema planetario, ambos en 1º ESO, y unos videos realizados por ~~los~~ alumnos de 3º ESO sobre sus experiencias de indagación en nutrición.

La evaluación es un elemento básico del proceso de aprendizaje de los alumnos y la retroalimentación correspondiente. Son diversos los instrumentos de recogida de evidencias a lo largo de este proceso. Así se han utilizado:

- Rúbricas, para evaluar y conocer la capacidad en la resolución de problemas y prácticas, para conocer la adquisición de la competencia científica y lingüística

en las exposiciones orales y en la realización de trabajos y dosieres (Niss, 2012; Schoenfeld, 1994).

- Bases de orientación para el alumnado, similares a las rúbricas pero más simplificadas.
- Dosieres del alumnado, para estimular y supervisar el trabajo diario, para completar y revisar–dicho trabajo y para fomentar el hábito del esfuerzo personal.
- Pruebas finales, para comprobar la adquisición de conceptos y procedimientos básicos y/o la capacidad de resolución de problemas en contextos diversos
- Concursos, para implicar al alumnado en la realización de un proyecto final global, comprobar la capacidad del trabajo en equipo en dicho proyecto, e incentivar la capacidad de superación y del esfuerzo grupal.

Formación inicial y percepciones de los alumnos

Otro aspecto relevante del proyecto es la participación de estudiantes del máster de profesorado de secundaria de la UAB, tanto de matemáticas como de ciencias, realizando sus prácticas dentro del proyecto y analizándolo en su trabajo final de máster. En concreto, dos de los trabajos han analizado las percepciones de los alumnos respecto a las diferencias entre el trabajo habitual en ciencias y matemáticas y el desarrollado en las unidades didácticas del proyecto durante el primer curso de su implementación. Las conclusiones del análisis del cuestionario muestran la amplia preferencia de los alumnos por un trabajo centrado en proyectos, su mayor interés e implicación por realizar los trabajos propuestos y una valoración positiva de las actividades nucleares que, más allá del aprendizaje de conceptos y técnicas, se centra en el desarrollo de competencias. Sin embargo, algunos alumnos expresan su inseguridad en la realización de este tipo de trabajo, dado el incremento de complejidad del mismo, y las dificultades que surgen en la toma de decisiones y el uso de contenidos adecuados. También las familias, conocedoras del proyecto, han detectado un mayor interés de los alumnos y una percepción distinta de la ciencia y sus aplicaciones.

Por último, debe señalarse que la integración de las dos áreas curriculares no sólo se ha realizado con la implementación de unidades didácticas, sino también a través de actividades que implican a todo el centro educativo y que puedan ser trasladadas a

otras instituciones educativas. Cabe citar como ejemplos la impartición de conferencias de diversa temática (de matemáticas, medioambientales, etc), talleres de ciencias o de matemáticas en el marco de actividades globales del centro (como en *Sant Jordi*) o la exposición de los trabajos de los alumnos en otros centros escolares.

Referencias

Caamaño, A. (2005). Contextualizar la ciencia. Una necesidad del nuevo currículo de ciencias. *Alambique, 46*.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje colaborativo en el aula.* Barcelona: Paidós.

King, D. y Ritchie, S.M. (2012). Learning Science through real-world context. En *Second International Handbook of Science Educaction*. Dordrecht: Springer.

Niss, M. (2012). *Mathematical competencies and the learning of mathematics: the Danish KOM Project.* Recuperado el 20 de mayo 2015 de http://www.math.chalmers.se/Math/Grundutb/CTH/mve375/1213/docs/KOM kompetenser.pdf

Pozo, J. I. y Gómez, M.A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata.

Rowland, T. y Ruthven, K. (2011). *Mathematical knowledge in teaching.* Dordrecht: Springer.

Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre*. Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat. Generalitat de Catalunya. Recuperado el 20 de mayo 2015 de http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/ workspace/SpacesStore /fc5 3024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf.

Schoenfeld, A. (1994). *Mathematical thinking and problem solving. Studies in mathematical thinking and learning.* Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

ENSEÑAR EL VALOR DE "PROBADO CIENTÍFICAMENTE": RETOS Y OPORTUNIDADES DE UNA COMUNIDAD PROFESIONAL DOCENTE ORIENTADA AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CIENTÍFICA

Anna Garrido Espeja y Digna Couso Lagarón

Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

Realizar una enseñanza de las ciencias de forma competencial es un reto para la escuela y profesorado actual. Con el objetivo de aportar conocimientos y herramientas en este sentido, en el proyecto de investigación e innovación COMPEC hemos diseñado, implementado y analizado una propuesta de formación como comunidad de aprendizaje profesional para docentes de ciencias de secundaria. Para ello nos hemos centrado en la competencia "utilización de pruebas científicas"; una de las 3 competencias científicas clave que se ha evidenciado como una de las más complejas. Producto del trabajo de la comunidad es la caracterización de las sub-competencias del uso de pruebas y una batería de materiales didácticos probados en el aula para el desarrollo de esta competencia. El análisis de esta formación ha permitido identificar las dificultades y potencialidades de integrar la visión competencial en el aula, a partir del estudio de caso de uno de los profesores participantes. Los resultados indican que esta formación ha repercutido positivamente en el conocimiento de la competencia, en la mejora de las actividades didácticas y sobretodo en el empoderamiento del profesorado para seguir avanzando. Aun así, trabajar por competencias sigue representando un reto, en particular respecto la dimensión evaluativa de la competencia.

Abstract

Teaching science in a competence-based manner is a challenge for current schools and teachers. Aiming to provide knowledge and tools to facilitate this process, in the research and innovation project called COMPEC we have designed, implemented and analyzed a training program as a professional learning community for secondary school science teachers. To do this we have focused on the competence "use of scientific evidence"; which has been shown as one of the most complex key scientific competences. As a product of the work done in the community there is the

characterization of the sub-competences of “use of evidence” and a battery of teaching materials, which have been tested in the classroom, for the development of this competence. The analysis of this training program has helped us identify the challenges and potentialities of integrating the competence-based perspective in the classroom, based on the case study of one of the participating teachers. Results indicate that this training has had a positive impact on the competence knowledge, on the improvement of teaching activities and especially on empowering teachers to keep developing in this sense. Nevertheless, competence-based teaching is still a challenge, particularly regarding the evaluative dimension of the competence.

Introducción

Realizar una enseñanza de las ciencias de forma competencial (es decir, enfocar la enseñanza de las ciencias al desarrollo para la competencia científica de los alumnos) es un reto para la escuela actual.

La competencia científica se define como la capacidad de utilizar el conocimiento y los procesos científicos, no sólo para comprender el mundo natural, sino también para intervenir en la toma de decisiones que le afectan. Por tanto, conlleva disponer de conocimientos, pero no tanto con el fin de repetirlos, sino con el fin de saberlos utilizar para actuar.

En el proyecto de investigación e innovación COMPEC[1] hemos diseñado, implementado y analizado una propuesta de formación experimental como comunidad de aprendizaje profesional para docentes de ciencias de secundaria en ejercicio. Para ello nos hemos centrado en la competencia "utilización de pruebas científicas", que es una de las 3 competencias clave para el desarrollo de alumnos alfabetizados científicamente y que se ha evidenciado en estudios previos como una de las más complejas para el profesorado en nuestro contexto.

Marco teórico

¿Qué es la competencia de “Utilización de Pruebas Científicas”? Se define como la obtención de datos fiables y su interpretación en base a una teoría, es la 3ª

[1] El trabajo aquí presentado está financiado por el MICINN, como parte del proyecto de I+D COMPEC: "*La competencia científica en el profesorado de ciencias de secundaria: análisis de dificultades, propuestas de formación y elaboración de materiales didácticos como “buenas prácticas” en el ámbito",* con referencia EDU2009-08885*.

competencia científica de PISA, ahora llamada "Interpretar datos y pruebas científicamente" y contribuye al pensamiento crítico y al conocimiento de la naturaleza de las ciencias.

La competencia de uso de pruebas a menudo ha sido descuidada por la literatura y se ha presentado asociada únicamente al trabajo empírico, y por tanto más como un procedimiento que como una competencia esencial para la alfabetización científica. Desde nuestro punto de vista, sin embargo, consideramos que la teoría juega un papel importante en la interpretación de estos datos, para ser consideradas pruebas (de algo), y que *Utilizar pruebas científicas* conlleva la elaboración de argumentaciones y conclusiones basadas en pruebas científicas.

Estudios preliminares muestran que los estudiantes tienen niveles muy bajos de competencia en uso de pruebas, por debajo de las otras competencias científicas. En cuanto al profesorado, se ha visto que tiene dificultades para entender el marco conceptual de PISA, que no considera que el uso de pruebas presente dificultades a sus estudiantes y que no lo promueve en el aula. Para el profesorado, diseñar actividades de aula para promover la competencia de alumnos es un reto complejo difícilmente alcanzable sin el apoyo de una formación específica.

Contexto

El grupo COMPEC está formado por 6 profesores de secundaria en ejercicio y 4 investigadores en didáctica de las ciencias que forman una comunidad de aprendizaje profesional. El trabajo realizado ha consistido en: 1) diseñar, de forma iterativa (a partir del análisis de resultados de su implementación con alumnos) actividades de aula competenciales, y 2) identificar qué dimensión de esta competencia promueven diversas actividades del aula de ciencias de secundaria.

Producto del trabajo de la comunidad y de una tesina de máster se ha obtenido la caracterización de las sub-competencias involucradas en "usar pruebas científicamente" (tabla 1) y una batería de recursos docentes especialmente diseñados para trabajarla (accesibles en la página web del proyecto[1]).

[1] http://www.crecim.cat/projectes/compec

Tabla 1

Sub-competencias involucradas en "usar pruebas científicamente"

		Modelo didáctico	
		Técnicas-Manipulativas (TM) **(mundo empírico)**	***Discursivas-Cognitivas (DC)*** **(relación entre mundo empírico y teórico)**
Carácter de la actividad	**Identificativo (1)**		**1.DC. Identificar preguntas, hipótesis, proceso experimental, modelos, pruebas o conclusiones** 1.1.DC. Identificar **preguntas** de investigación, **hipótesis** o **proceso experimental** para obtener pruebas 1.2.DC. Identificar **teorías/modelos** o **datos/pruebas** que hay detrás de las conclusiones 1.3.DC. Identificar **conclusiones**
	Procedimental (2)	**2.TM. Obtener o (re)presentar datos** 2.1.TM. **Realizar el proceso experimental** o consultar fuentes de información para obtener datos 2.2.TM. **Organizar los datos**, (re)presentarlos o hacer cálculos	**2.DC. Proponer pregunta de investigación, hipótesis o proceso experimental necesarios para obtener pruebas** 2.1.DC. **Proponer pregunta de investigación** que se pueda responder con pruebas 2.2.DC. **Plantear hipótesis** para una pregunta de investigación 2.3.DC. **Diseñar proceso experimental** o identificar fuentes de información para obtener pruebas
	Interpretativo (3)	**3.TM. Analizar datos (extraer información directa)** 3.1.TM. **Comparar los datos** (identificar similitudes, diferencias, patrones, cambios) 3.2.TM. **Analizar los datos** o elegir entre análisis alternativos.	**3.DC. Elaborar conclusiones, confirmar hipótesis o argumentar conclusiones (relacionar las pruebas con la teoría)** 3.1.DC. Elaborar **conclusiones** o escoger entre conclusiones alternativas en base a una teoría 3.2.DC. Confirmar o poner en duda **hipótesis** iniciales 3.3.DC. **Justificar/argumentar** conclusiones o aplicar las conclusiones a nuevas situaciones
	Evaluativo (4)		**4.DC. Evaluar la calidad de los datos, la pregunta, el diseño experimental, las conclusiones o los modelos.** 4.1.DC. Evaluar la calidad de los **datos** obtenidos empíricamente o de otras fuentes 4.2.DC. Evaluar la calidad de la **pregunta de investigación o del diseño experimental** en función de su utilidad para obtener las pruebas necesarias 4.3.DC. Evaluar la calidad de las **conclusiones** o de la **teoría/modelos** en función de las pruebas

Objetivos de la investigación

Conocer las dificultades y potencialidades de una formación docente en una comunidad de práctica para el desarrollo de la competencia "Uso de pruebas científicas". Concretamente:

1) Evolución de la comunidad de profesores en el dominio de la competencia.

2) Impacto que ha tenido la formación COMPEC en el caso exitoso de un profesor participante (estudio de caso).

Metodología

Los datos recogidos han sido: Grabaciones de audio y vídeo de las reuniones, documentos de trabajo del profesorado, correos electrónicos intercambiados entre el profesorado y el equipo investigador y una entrevista semi-estructurada al profesor.

Se han analizado dos momentos clave (el primero y el último), en los que el profesorado identificó las dimensiones de la competencia en actividades. El análisis es de tipo cualitativo e interpretativo, generando las categorías a partir de los datos y usando el software de investigación cualitativa *Atlas.ti*.

Resultados

1) Evolución de la comunidad de profesores en el dominio de la competencia.

La primera vez que el profesorado se enfrentó a identificar las dimensiones de la competencia uso de pruebas necesitó de mucha guía por parte del equipo investigador. De manera más específica, los profesores del grupo COMPEC han tenido dificultades en distinguir entre las dimensiones donde se hace uso de la teoría para interpretar los datos y donde no. En segundo lugar, el profesorado ha tenido dificultades en identificar las hipótesis propuestas en una investigación, y en diferenciarlas de otros conceptos como el conocimiento previo o el diseño experimental de una investigación.

> En el análisis de la actividad FM1, en la demanda *'¿De qué maneras crees que se puede conocer el interior de un objeto?'* el profesor identificó la sub-dimensión 'plantear hipótesis', cuando en realidad se trataba de 'diseñar un proceso experimental'.

Por otro lado, el profesorado identifica en exceso la competencia de uso de pruebas, confundiéndola con demandas de otro tipo, como motivacionales o de contenido.

> En el análisis de la actividad FM1, el profesorado identifica la pregunta *'¿Por qué piensas que es importante" ver "el interior de un objeto?*' como de uso de pruebas ('Proponer pregunta de investigación'), cuando en realidad es una pregunta introductoria y de motivación.

Aún todas las dificultades, cabe resaltar que el profesorado ha acabado identificando la competencia adecuadamente al final de la formación. Prueba de ello son las guías

finales del profesorado realizadas por ellos mismos, donde se incluye una clasificación adecuada.

2) Impacto que ha tenido la formación COMPEC en el caso exitoso de un profesor participante

El profesor ha reconocido las dificultades iniciales y su superación, destacando los aspectos positivos de una formación no "teórica", en comunidad y transformadora:

> *"Bueno. Al principio estaba un poco fuera de órbita, pero poco a poco me lo he ido haciendo mío." (1.3)*
> *"Comentando entre todos se aprende lo que dice uno, tú no lo habías visto...Para mí [ésta formación] ha sido más positiva, porque otras formaciones del departamento piensas: ¿de qué me ha servido? Claro, son formaciones muy teóricas" (1.5)*

También ha reconocido claramente la competencia de uso de pruebas como esencial para el aprendizaje de la Naturaleza de las ciencias y romper con una idea de ciencia dogmática:

> *"Yo quedarme con lo que me dice el libro, lo odio. ¿Pero…por qué llegas aquí? ¿Cómo lo sabes?¿en base a qué? en base a que tú tienes unas pruebas detrás, que las has obtenido de una manera, que las has analizado." (1.17)*
> *"Si lo interpretas en base a una teoría, concluyes algo, y en base a otra, concluyes otra cosa. Es importante que se den cuenta que la ciencia no nace porque lo dice alguien. ¿Qué es un científico? Un científico es aquel que se pregunta ¿por qué pasan las cosas?" (1.25)*

Concretamente, ha reconocido la importancia de no hacer actividades tipo "receta" sino incluir aspectos cognitivos y discursivos más complejos y profundos:

> *"Cuesta mucho pensar. Es uno de los déficits que encuentro de la clase de ciencias. Hagas más laboratorio o menos, acaba siendo todo muy lineal. ¿qué tengo que estudiar? todo lo que hay en la libreta. ¿Qué han aprendido? alguna definición, identificar orgánulos de una célula... Pero yo lo que quiero es que me expliquen el por qué. Que no sean puramente receptores." (01.53)*

Así mismo, el profesor destaca el trabajo hecho en la formación como útil para su práctica:

> *"Reconozco varias categorías y las puedo clasificar. Pero no es sólo eso. Pienso que lo más interesante es que después eso te permite ser más crítico y al mismo tiempo también pedirlo [ser crítico] a los alumnos. Eres más consciente." (1.41)*
> *"Me pongo más pesado con el tema de las pruebas. Pregunto: 'en base a qué? cómo lo interpretas?' este es el gran cambio" (1.24)*
> *"Si tuviera que volver a hacerla [la actividad], descargaría de mucha teoría, y la haría nacer a partir de 4-5 experimentos claves que tenemos muy claros." (1:52)*

Y destaca el poco conocimiento real del marco competencial entre el profesorado:

> *"Sí que los currículos dicen que tenemos que trabajar competencialmente, pero claro, es una palabra que... a la hora de hacer una programación didáctica y venga el inspector, la pones. Pero si te pide: cuéntame exactamente como trabajas [competencialmente], nos hunde a todos".(1.59)*

Por último, el profesor muestra de deseo y preocupación para prolongar esta manera de hacer ciencias, tanto en él como en su equipo:

> *"A mí me interesa que pudiera paulatinamente introducir al resto del profesorado de ciencias de mi centro un poquito esta manera de ver las cosas, porque cuando pasen a tercero [los alumnos], puedan continuar un poco en este sentido."(1.61)*
> *"Yo lo estoy haciendo de esta manera, mejor o peor, y quizás habría que pulirlo mucho más… pero si el año que viene al profesor no le he podido convencer de las bondades de hacer cosas de estas, volveremos a una enseñanza de las ciencias más tradicional"(1.46)*

Conclusiones

Existe una gran casuística dentro de la competencia de uso de pruebas, que incluye demandas de distintos niveles cognitivos (Técnico-manipulativas y cognitivo-discursivas). El profesorado tiene dificultades en reconocer la competencia, especialmente las de tipo cognitivo-discursivas y evaluativo.

La formación COMPEC ha repercutido positivamente en el conocimiento de la competencia por parte del profesorado, en la mejora de las actividades de aula diseñadas e implementadas y sobretodo en el empoderamiento del profesorado para seguir avanzando en este sentido.

De hecho, el profesorado valora muy positivamente el tipo de formación en una comunidad de práctica y con un enfoque práctico (ven la utilidad real). Así mismo, también valora la competencia de uso de pruebas para dar un giro a las clases de ciencias tradicionales, ya que promueve que los alumnos se cuestionen el conocimiento, sean críticos y conozcan realmente cómo funciona la ciencia.

La profundidad y dificultad de incorporar la competencia de uso de pruebas por el profesorado sugiere la necesidad de seguir formando al profesorado de secundaria en esta competencia en el futuro. Sería interesante, como reto de futuro, formar a todo el profesorado de ciencias de un mismo centro de secundaria para poder trabajar de manera coordinada y evitar que se quede en una situación aislada, consiguiendo un cambio real en el grado de competencia del alumnado.

Referencias

Boudamoussi, S. E., y Pintó, R. (2009). Scientific Processes in PISA Tests observed for Science Teachers. *International Journal of Science Education*, *31*(16), 2137–2159.

Couso, D., y Pintó, R. (2009). Análisis del contenido del discurso cooperativo de los profesores de ciencias en contextos de innovación didáctica. *Enseñanza de Las Ciencias*, *27*(1), 5–18.

Duschl, R. A., y Grandy, R. E. (2008). *Teaching Scientific Inquiry: Recommendations for Research and Implementation*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.

Garrido, A. (2012). *Visió del professorat de ciències de secundària en formació sobre la competència d'ús de proves científiques*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Gott, R., y Duggan, S. (1996). Practical work: its role in the understanding of evidence in science. *International Journal of Science Education*, *18*(7), 791–806.

Jeong, H., Songer, N. B., y Lee, S.-Y. (2006). Evidentiary Competence: Sixth Graders' Understanding for Gathering and Interpreting Evidence in Scientific Investigations. *Research in Science Education*, *37*, 75–97.

Jiménez-Aleixandre, M. P. (2010). *10 ideas clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas*. Barcelona: GRAO.

Kuhn, D. (1992). Thinking as argument. *Harvard Educational Review*, *66*, 155–178.

OECD. (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. Analysis*. Disponible en http://www.oei.es/evaluacioneducativa/InformePISA2006-FINALingles.pdf

OECD. (2013). *PISA 2015. Draft Science Framework*. Disponible en http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Science%20Framework%20.pdf

Sanmartí, N. (2008). Què comporta desenvolupar la competència científica? *Guix*, *344*, 11–16.

Sardà, A., y Sanmartí, N. (2000). Enseñar a argumentar científicamente. El reto de las clases de ciencias. *Enseñanza de Las Ciencias*, *18*(3), 405–422.

EVALUACIÓN INNOVADORA PARA LA EVALUACIÓN DE LA INNOVACIÓN

*Sergi Cantos Pastor, *****M. Teresa Escalas Tramullas e **Isabel Ruiz Mallén

**Observatorio de la Difusión de la Ciencia de la Universitat Autònoma de Barcelona;*

***Instituto de Ciencia y Tecnología Ambiental de la Universidad Autònoma de Barcelona*

Resumen

Ha surgido una nueva manera de comunicar la ciencia. La Investigación Innovadora y Responsable (RRI), expuesta en el marco Europeo como Horizon 2020, da protagonismo a los individuos y colectivos de la sociedad para que, junto a los investigadores, se cree una comunicación bidireccional que contemple a todos los actores que se benefician de la ciencia. En este artículo se presentan tres proyectos prácticos llevados a cabo por el Observatori de Difusió de la Ciència, estructura que forma parte de la Universitat Autònoma de Barcelona, donde se aplican los conceptos y metodologías que se concibieron en el marco del proyecto Horizon 2020.

Abstract

A new of communication in Science has been emerged. Responsible Research and Innovation (RRI) has been set out in the European context as Horizon 2020 and gives the opportunity to the society (individuals and groups) to participate actively with the active scientist, making possible a bidirectional communication from the beginning of the investigation and making the science closer to the society. In this article, we present three practical project do it by Observatori de Difusió de la Ciència, from the Universitat Autònoma de Barcelona, where all the concepts and methodologies of RRI has been applied.

Introducción

La ideología "Science&Society" surgida en los años 80, que supuso un acercamiento de la ciencia a la sociedad, renovada por la de "Science in Society en el 2005 que considera la ciencia como perteneciente a la sociedad, ha dado lugar al

innovador contexto (Escalas y Güell, 2004) expresado en el marco Europeo como Horizon 2020 que requiere la Investigación Innovadora y Responsable (RRI).

La RRI se apoya en el protagonismo de los individuos y de los grupos sociales junto a los investigadores y son necesarios métodos innovadores que faciliten la comunicación fluida y bidireccional entre los diferentes actores, siendo todos ellos emisores y receptores.

La RRI implica cambios profundos para la divulgación de la ciencia y también para el aprendizaje en la enseñanza reglada. Nos encontramos ante un nuevo escenario que implica cambios e innovación en la evaluación, nuevas exigencias que no cumplen los métodos tradicionales y son inexistentes en la divulgación.

La evaluación de las actividades en las que dialogan y colaboran expertos y no expertos requiere conocer los cambios experimentados por los actores antes y después de que se lleven a cabo. En la comunicación que se presenta se ha estudiado el impacto respecto a los siguientes ítems:

- la percepción de la ciencia y su utilidad,
- El perfil de las personas que se dedican a la ciencia: su personalidad, su trabajo, su disposición para compartir sus conocimientos, y su capacidad para para expresarse
- la contribución de la actividad a establecer diálogo social entre los científicos, gestores y políticos y la sociedad en general
- la metodología y técnicas de la comunicación de los mensajes
- la satisfacción por parte de los actores por haber protagonizado las actividades, por los conocimientos adquiridos y su nivel de participación

El Observatorio de la Difusión de la Ciencia de la Universitat Autònoma de Barcelona en un proceso de más de 20 años, ha realizado actividades de comunicación científica en directo, que incluyen métodos innovadores para la evaluación. A continuación, se presentan tres ejemplos recientes:

1. Estudio del perfil de los científicos que realizan actividades de divulgación "en directo" en el marco del proyecto Escolab.

El proyecto EscoLab es una iniciativa del Programa Barcelona Ciencia del Instituto de Cultura (ICUB) y del Programa de Cultura Científica del Instituto de Educación (IMEB) del Ayuntamiento de Barcelona en el que 65 investigadores de 34 centros se relacionan directamente con el público, mostrando la realidad de los

laboratorios de investigación actuales y experimentando en primera persona el trabajo que realizan los investigadores en los proyectos de investigación más innovadores.

La metodología utilizada para la evaluación de las actividades que ha permitido detectar el impacto sobre un grupo de actores, los investigadores, se ha basado en la triangulación de los resultados obtenidos mediante encuestas semi estructuradas y entrevistas abiertas.

Los resultados obtenidos nos muestran que los investigadores son mayoritariamente doctores expertos en las investigaciones que realizan sobre ciencias de la vida y de la tierra. Tienen una fuerte vocación científica dado que los temas que más les interesan en su vida cotidiana están relacionados con sus áreas de estudio, pero al mismo tiempo también comparten aficiones e intereses con el resto de la ciudadanía como son el cine, el arte y la cultura en general. Por el contrario, no demuestran tanto interés por los temas más populares, de deportes y de famosos como por los que tienen relación con la cultura. Sorprende el menor interés, con respecto al del público general, por la economía y la política.

Los entrevistados no participan por motivos académicos sino personales, y disfrutan divulgando su investigación a un público joven no académico, a la vez que cumplen con un deber social de retorno de su conocimiento a la sociedad. Ello sugiere que tienen un gran interés en promover la cultura científica Creen que son capaces de motivar a los alumnos y que los resultados de las actividades de divulgación son muy positivos para la formación científica de éstos.

Como conclusión, los investigadores ponen de manifiesto la necesidad de promover todavía más la participación de los alumnos, mediante su implicación directa en el diálogo y en la realización de experimentos. Reconocen sus limitaciones profesionales en este campo. Para conseguirlo solicitan asesoramiento pedagógico por parte de EscoLab y más implicación de los docentes en motivar a los alumnos antes de la visita al centro.

2. Habla experimenta y Chatea con alguien que se dedica a la ciencia

Los talleres experimentales y el diálogo son la base de este proyecto. Los investigadores acuden a los centros educativos, bibliotecas, centros cívicos, prisiones… con la finalidad de dar a conocer su labor y su personalidad y así eliminar los

estereotipos existentes (Escalas et al., 2009; Ruiz, y Escalas, 2012). Se valora especialmente el retorno, el *feedback* por parte de los participantes hacia el mundo de la ciencia de modo que éste es uno objetivo prioritario de la evaluación.

La metodología incluye el uso del Mural de Evaluación Participativa (MEP), un instrumento innovador, participativo, que permite conocer las opiniones, valoraciones, percepciones de manera libre y amena, antes y después de la actividad de forma que se puedan detectar los cambios conseguidos.

El mural consiste en un conjunto de paneles que contienen afirmaciones. Los participantes indican su grado de aceptación mediante pegatinas de colores:

- Verde: **muy de acuerdo**
- Azul: **de acuerdo**
- Amarillo: **en desacuerdo**
- Rojo: **totalmente en desacuerdo**

Resultados: Se pone de manifiesto el impacto de la participación en las actividades: valoración de la implicación de los científicos en la difusión de su trabajo, aumento del interés por el tema tratado, comprensión clara de los contenidos, deseo de participar de forma más activa, dificultades en el diálogo entre otros.

Conclusión: Con esta herramienta de evaluación, se han podido realizar estudios comparativos de las respuestas, antes y después de las actividades, en el tiempo (2007 a 2015) y en diferentes escenarios (aprox. 140 centros).

3. Evaluación y participación en la Fiesta de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación en Barcelona.

Los miles de asistentes han sido invitados a intercambiar opiniones, dar ideas para mejorar el Festival y evaluar las actividades en las que han participado.

Metodología: se han puesto al alcance de los miles de asistentes dos herramientas de participación y evaluación.

- Mural de Evaluación Participativa (MEP). sobre el cual todos los asistentes pueden intercambiar opiniones, dar ideas para mejorar el Festival y evaluar las actividades en las que han participado.
- Cuestionario online, accesible con QR con el cual, durante y después, los participantes realizan su valoración.

El MEP consta de dos apartados principales: el primero se basa en cuestiones que los participantes responden con pegatinas de colores según el grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación ("Mi opinión" y "Yo valoro"). El segundo trata de dejar unos espacios libres donde los participantes pueden dar su opinión mediante "post-its" ("Yo propongo" y "Cotilleos").

Resultados: Se han recogido las valoraciones de cerca de 300 personas sobre el Festival y las nuevas ideas para mejorarlo en futuras ediciones.

En la primera parte de esta evaluación, "Mi opinión", los resultados han mostrado que la mayoría de los participantes en este festival (99%) encuentran que la ciencia y la tecnología son útiles para la sociedad pero sólo la mitad considera que sea de un ámbito de interés para un público general y para los jóvenes (50,5%). Estos resultados se correlacionan con el hecho de que tan sólo el 38% de los encuestados consideran que la divulgación es estimulante y divertida.

http://www.odc.cat/ca/inici/recursos/recursos-odc/documents/avaluaci%C3%B3-de-la-festa-de-la-ci%C3%A8ncia-al-parc-de-la-ciutadella-de-barcelona-(queestionari-i-map).aspx

Referencias

Ruiz, I. y Escalas, M.T. (2012). Scientists seen by children. A case study in Catalonia, Spain. *Science Communication, 34*(4), 520-545.

Escalas, M.T., Ruiz, I., Zorrilla, D., Segarra, D., Senra, P., Edo, …Malagrida, R. (2009). *El Científic dibuixat.* Barcelona: Lulu.com.

Escalas, M.T. y Güell, N. (2004). *Science and Technology Public Communication in Catalonia: Towards an Analysis of the Present Situation*. Eighth International Conference of the International Federation of Science Editors. Science, Culture Communication for the 21st century.

PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ELECCIÓN DE ESTUDIOS TÉCNICOS EN ALUMNADO DE SECUNDARIA

*Carlos Candela, *Amparo Ramos y **José Luis Díez

**Departamento de Psicología de la Salud. Universidad Miguel Hernández; **Instituto de Automática e Informática Industrial. Universidad Politécnica de Valencia.*

Resumen

La segregación horizontal de género es un fenómeno que determina la concentración de hombres y mujeres en áreas profesionales diferentes, acordes con los roles estereotipados asignados a ambos sexos. El área de las profesiones técnicas muestra una elevada discriminación que afecta a las mujeres. El objetivo es analizar las características del alumnado que elige estudios técnicos, y definir la intervención para promocionar estos estudios entre las chicas. El trabajo parte de un análisis descriptivo cuantitativo y cualitativo de las características motivacionales del alumnado de la rama técnica, y la presencia de estereotipos de género en la percepción de las carreras. La muestra está compuesta por alumnado de secundaria, que participa en el estudio entre los años 2008 y 2010. Los resultados muestran una elevada motivación intrínseca y bajo nivel de estereotipos entre las chicas que quieren estudiar una ingeniería. Se propone una intervención basada en fomentar la motivación interna, aumentar el conocimiento de las chicas acerca de los estudios técnicos, y romper los estereotipos de género sobre las profesiones técnicas.

Abstract

Horizontal gender segregation is a phenomenon that determines the concentration of men and women in different professional fields, due to stereotyped roles. Technical professions show high discrimination affecting women. The aim is to analyse the characteristics of students who choose technical studies and define intervention to promote these studies among girls. Descriptive quantitative and qualitative analysis of motivational characteristics of students and gender stereotypes is done. The sample is composed of high school students who participated in the study between 2008 and 2010. The results show a high intrinsic motivation and low levels of stereotypes among girls who want to study engineering. Intervention actions to promote internal

motivation, increase knowledge of girls about technical professions, and break gender stereotypes about these professions are proposed.

Introducción

La participación de hombres y mujeres en el mercado laboral está marcada por la segregación laboral horizontal, concentración de hombres y mujeres en diferentes áreas profesionales, como por ejemplo, el área de las profesiones técnicas, en la que encontramos menor participación de las mujeres (López-Sáez et al., 2008). Para comprender mejor esta situación, analizamos el proceso de elección de carrera.

La elección de carrera es un proceso de toma de decisiones con múltiples influencias, entre las que juegan un papel fundamental los estereotipos de género. Las razones por las cuales las mujeres escogen mayoritariamente profesiones tradicionalmente femeninas, se basan en la existencia de barreras, como los *estereotipos de género*, que las mujeres encuentran en su desarrollo vocacional y toma de decisiones (Gimeno y Rocabert, 1998).

La asignación estereotipada de rasgos expresivos a las mujeres e instrumentales a los hombres, permite comprender la distribución y mantenimiento de los *roles de género* (López-Sáez et al., 2008), y a su vez, las desigualdades entre ambos sexos en el ámbito laboral. La elección de estudios en chicos y chicas está mediatizada por las asociaciones estereotipadas de determinadas profesiones con cada sexo. Sánchez et al. (2011) demuestran la presencia de los estereotipos de género en la identificación de chicos y chicas con los rasgos personales necesarios para alcanzar el éxito: los chicos se identifican con la fuerza física, ser astuto y tener influencias, mientras que las chicas otorgan mayor importancia a la sinceridad, bondad y simpatía. La presencia de estereotipos condiciona la elección de profesión por parte de chicos y chicas.

Otro factor relevante en la elección de carrera es el *conocimiento acerca de la profesión* (Meza, 1999). El conocimiento que tiene el estudiante acerca de las carreras le permite juzgar y valorar adecuadamente las opciones, reduciendo el impacto de los estereotipos de género sobre su elección. Por último, la *percepción de competencia* resulta otro factor importante a tener en cuenta, porque las expectativas de eficacia personal en el área de matemáticas condiciona la elección de carreras relacionadas con las ciencias y la tecnología (Betz y Hackett, 1983; Olaz, 1997).

El objetivo de este trabajo es analizar las características del alumnado que elige estudios técnicos, especialmente de las chicas, y definir la intervención para promocionar estos estudios entre ellas.

Método

Este trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto Valentina, de la Universidad Politécnica de Valencia, que tiene por objetivo promocionar las carreras técnicas entre el alumnado de Educación Secundaria, especialmente entre las chicas. La muestra está compuesta por 1103 estudiantes, 555 chicos y 548 chicas de ESO, con una edad media de 16 años, que ha participado en el estudio entre los años 2008 y 2010. El cuestionario utilizado, de elaboración propia, trata acerca de la elección de estudios y percepción estereotipada de las carreras, entre otras cuestiones. Se analizan las características del alumnado que quiere estudiar una ingeniería, para definir la intervención para la promoción de las carreras técnicas entre las chicas.

Resultados

De los 1103 participantes de la muestra total, hay 358 que se plantean *estudiar una ingeniería* (249 chicos y 109 chicas). La presencia de estereotipos se analiza desde la perspectiva cualitativa y cuantitativa, comparando la tendencia del alumnado a percibir las carreras como masculinas, femeninas o neutras (Tabla 1).

Tabla 1

Comparaciones de medias en percepción de estereotipos

	Muestra completa			Grupo de chicas		
Estereotipos General	**M**	**H**	**t, p**	**ING-SÍ**	**ING-NO**	**t, p**
Hombres	1,65	2,23	t=3,758 - p=,000**	1,06	1,80	t=3,398 - p=,001**
Mujeres	0,93	1,06	t=1,495 - p=,135	0,77	0,97	t=1,293 - p=,196
Neutro	11,41	10,72	t=3,176 - p=,002**	12,17	11,22	t=2,848 - p=,005**

	Muestra completa			Grupo de chicas		
Estereotipos Licenciatura	**M**	**H**	**t, p**	**ING-SÍ**	**ING-NO**	**t, p**
Hombres	0,47	0,60	t=2,635 - p=,009**	0,49	0,47	t=0,200 - p=,842
Mujeres	0,80	0,81	t=0,167 - p=,867	0,94	0,77	t=1,363 - p=,173
Neutro	4,73	4,58	t=1,457 - p=,145	4,58	4,76	t=1,043 - p=,297

	Muestra completa			Grupo de chicas		
Estereotipos Ingeniería	**M**	**H**	**t, p**	**ING-SÍ**	**ING-NO**	**t, p**
Hombres	0,97	1,21	t=2,476 - p=,013*	0,56	1,07	t=3,506 - p=,001**
Mujeres	0,19	0,17	t=0,594 - p=,553	0,17	0,19	t=0,462 - p=,644
Neutro	5,84	5,62	t=1,973 - p=,049*	6,28	5,73	t=3,175 - p=,002**

Nota: *p<,05; **p<,01

En la tabla 1 se muestra el promedio de asignación de carreras, licenciaturas e ingenierías, a hombres, mujeres o a ambos por igual (neutro); este análisis se realiza tanto en la muestra general, en la que se comparan las medias de chicos y chicas, como en la muestra de chicas, en la que se comparan las medias de las chicas que quieren estudiar una ingeniería con las que no se lo han planteado. Como se puede observar en la tabla 1, los chicos asignan más carreras a la categoría *Hombres* que las chicas de la muestra general (t=3,758, p<.01), mientras que las chicas asignan más carreras a la categoría *Neutro* (t=3,176, p<.01). En la muestra de chicas, aparecen resultados similares. Las chicas que no quieren estudiar una ingeniería asignan más carreras a los *Hombres* (t=3,398, p<.01) mientras que las chicas que sí quieren estudiar una ingeniería asignan más carreras a la categoría *Neutro* (t=2,848, p<.01). Estos resultados se repiten en el análisis de las carreras de ingeniería sólo, mientras que en el análisis de las licenciaturas aparecen menos diferencias, además de menor presencia del estereotipo.

Por otra parte, en el análisis de los motivos de elección de los estudios, se observa que en el grupo de chicas predominan los siguientes motivos: el gusto e interés, las

cualidades para realizar este tipo de estudios, el deseo de aprender y las salidas profesionales.

Discusión/Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos podemos concluir acerca de las características de las chicas que quieren estudiar una ingeniería. Este grupo muestra un menor nivel de estereotipos de género asociados a las carreras técnicas, en comparación con los otros grupos del estudio, Según los autores revisados, la percepción estereotipada de los rasgos y roles de hombres y mujeres supone una barrera para las mujeres en su elección de carreras típicamente masculinas (Gimeno y Rocabert, 1998; López-Sáez et al,, 2008), Por otra parte, destacan los motivos intrínsecos a la hora de explicar su elección: gusto e interés por una actividad profesional, y deseo de aprender, Este tipo de motivación interna sugiere la presencia de conocimiento y autoeficacia percibida sobre las carreras,

Por lo tanto, la intervención debería dirigirse a eliminar los estereotipos de género asociados a las profesiones técnicas, mejorando el conocimiento acerca de este tipo de estudios, y aumentar la motivación intrínseca para la elección de estos estudios,

Por último, resultaría interesante analizar en futuros estudios la relación entre las variables: motivación intrínseca, autoeficacia en matemáticas, conocimiento sobre la profesión y elección de carreras técnicas, Los autores revisados afirman que es necesario un nivel elevado de autoeficacia en matemáticas para realizar la elección de carreras relacionadas con la ciencia y la tecnología (Betz y Hackett, 1983; Olaz, 1997), A partir de este estudio surge la hipótesis de si la autoeficacia percibida y el conocimiento sobre las profesiones técnicas aumentaría la motivación intrínseca de las chicas para la elección de estas carreras de ciencia y tecnología,

Referencias

Betz, N., y Hackett, G., (1983). The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science based college majors. *Journal of Vocational Behavior, 23*, 329-345.

Gimeno, M.J.A., y Rocabert, E. (1998), Barreras percibidas por las mujeres en su proceso de toma de decisión vocacional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 9*(15), 25-36,

López-Sáez, J., Morales, J., y Lisbona, A. (2008). Evolution of gender stereotypes in Spain: Traits and roles, *The Spanish Journal of Psychology, 11*(2), 609-617.

Meza, G, (1999), Diferencias de género en percepción y preferencia de carrera universitaria. *Tecnología en Marcha, 13*(5), 10-20.

Olaz, F,O, (1997), Autoeficacia, diferencias de género y comportamiento vocacional, *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 6*(13).

Sánchez, M., Suárez, M., Manzano, N., Oliveros, L., Lozano, S., Fernández, B., y Malik, B. (2011). Estereotipos de género y valores sobre el trabajo entre los estudiantes españoles. *Revista de Educación, 355*, 331-354.

ANSIEDAD ESCÉNICA EN CHICOS Y CHICAS ESTUDIANTES DE MÚSICA: ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO

*****Aurora M. Rives y **Carlos Candela Agulló

**Psicóloga General Sanitaria; ** Dpto. Psicología de la Salud. Universidad Miguel Hernández*

Resumen

La ansiedad escénica afecta a los músicos ante una interpretación, y tiene efectos incapacitantes sobre su rendimiento. La ansiedad escénica musical (AEM) afecta de forma diferente a hombres y mujeres. El objetivo de este trabajo es dar a conocer una experiencia de intervención para reducir la AEM percibida y mejorar la interpretación. La metodología utilizada es la combinación de técnicas conductuales, cognitivas y de autocontrol fisiológico. El programa se estructura en cuatro sesiones, en las que se trabajan los contenidos y se practican las estrategias para el manejo de la AEM. La muestra de participantes está compuesta por 35 personas, 23 chicas y 12 chicos, estudiantes del Conservatorio Profesional de Música de Elche. Los resultados muestran una elevada satisfacción del alumnado con el programa desarrollado, así como una elevada receptividad y disponibilidad para trabajar la ansiedad. Como conclusión, destacamos la necesidad de trabajar la AEM desde el punto de vista psicológico, como complemento a formación técnica en la disciplina artística.

Abstract

Performance Anxiety affects musicians to its musical performance, and has disrupting effects on their efficiency. Musical Performance Anxiety (MPA) affects men and women differently. The aim of this paper is to give an experience of intervention to reduce perceived MPA and improve performance. The methodology used for the development of the program is the combination of behavioral, cognitive and physiological control techniques. The program is structured in four sessions, in which the subjects are developed, and strategies are practiced. The sample consisted of 35 subjects, 23 girls and 12 boys, students of the Conservatory of Music in Elche. The results show a higher satisfaction of students with the program and a high receptivity and availability to treat anxiety. In conclusion, we highlight the need to work the MPA

from the psychological point of view, in addition to technical training in the artistic discipline.

Introducción

La *ansiedad escénica musical (AEM)* es un miedo persistente a cometer errores en contexto público, que produce un impacto negativo en la interpretación disminuyendo las habilidades interpretativas, no esperable según el grado de entrenamiento, las horas de preparación y las aptitudes musicales (Kenny, 2011). La AEM se manifiesta en tres tipos de respuesta: cognitivas, fisiológicas y conductuales (Lehmann et al, 2007). Entre las *causas de la AEM* encontramos la persona, la tarea y la situación (Valentine, 2004). Entre los factores de la persona, destacan niveles altos de perfeccionismo, alta ansiedad rasgo, bajo autocontrol, baja resistencia al estrés y baja autoestima (Ryan, 2005). En relación a la tarea, los niveles de AEM serán mayores ante la dificultad de la obra, la ausencia de partitura o realizar un solo instrumental. Por último, en cuanto a la situación encontramos que un tamaño mayor de audiencia, que entre esta se encuentren familiares, amigos o evaluadores así como que el escenario sea desconocido provoque AEM.

Diferentes estudios han analizado el impacto de la AEM en *niños y adolescentes* (Maroon, 2003; Osborne, Kenny, y Holsomback, 2005; Ryan, 2004). Los niños rara vez sufren AEM, más bien les gusta interpretar; a partir de la adolescencia (aproximadamente los 14 años) empiezan a sufrir AEM.

Múltiples estudios han encontrado *diferencias de género* en AEM en adolescentes (Ford, Goodman, y Meltzer, 2003; Osborne, Kenny, y Holsomback, 2005; Ryan, 2004). Las diferencias indican que las chicas muestran mayores niveles de ansiedad anticipatoria. Muestran mayor tasa cardíaca antes de la interpretación, y preocupación a ser observadas, mientras que los chicos muestran más conductas ansiosas durante la interpretación.

La educación musical ha centrado su atención en los aspectos técnicos e interpretativos de la ejecución, pero no ha prestado atención a las habilidades para manejar los síntomas de la AEM que pueden interferir con la capacidad de ejecución. Eileen (2012) realiza una revisión de los diferentes *tratamientos* que se han llevado a cabo para manejar la AEM: terapia cognitivo-conductual, terapia de expresión artística,

terapia de exposición y tratamiento farmacológico. La terapia cognitivo-conductual es la que mayor evidencia empírica ha obtenido acerca de su eficacia.

El objetivo de este trabajo es dar a conocer una experiencia de intervención para reducir la ansiedad escénica percibida y mejorar la satisfacción con la interpretación en estudiantes de música.

Metodología

Participantes

Los participantes han sido 35 estudiantes del Conservatorio Profesional de Música de Elche, los cuales pertenecen a dos programas que se realizaron en distintos momentos. El primer programa, se realizó en noviembre de 2014, participaron 17 estudiantes (10 chicas y 7 chicos) de la especialidad de piano, con rango de edad de 14 a 28 años (media [*M*] = 18,21 desviación [*DT*] = 3,52). El segundo programa, realizado en abril de 2015, participaron 18 estudiantes (13 chicas y 5 chicos) de las siguientes especialidades: flauta travesera (6), clarinete (5), piano (3), oboe (2), canto (1) y guitarra española (1), con un rango de edad de 16 a 24 años (media [*M*] = 19,11 desviación [*DT*] = 2,55).

Instrumentos

Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo, STAI (Spielberg, Gorsuch, y Lushore, 1970). El STAI tiene dos subescalas: (1) ansiedad estado que mide cómo las personas se sienten en un determinado momento, y (2) ansiedad rasgo que mide cómo las personas se sienten en general. La consistencia interna es 0,92 y 0,90 para cada subescala respectivamente.

Escala Multidimensional de Perfeccionismo, MPS (Frost, Marten, Lahart y Rosenblate, 1990). Mide 6 dimensiones de perfeccionismo: preocupación por los errores, exigencias personales, expectativas paternas, críticas paternas, dudas frente a la acción y organización. La consistencia interna alcanza un valor de 0,94.

Cuestionario de Ansiedad Escénica, PAI (Nagel, Himle y Papsdorf, 1981). El PAI evalúa el rasgo de experimentar AEM en situaciones de rendimiento. Tiene una única escala que varia de 20 a 80, las puntuaciones más altas indican mayor AEM (Nagel et al., 1981). La consistencia interna es 0,90.

Procedimiento

La intervención supone una *combinación de técnicas* conductuales (exposición en vivo), cognitivas (reestructuración cognitiva y entrenamiento en autoinstrucciones) y de control fisiológico (técnicas de autocontrol: respiración diafragmática, relajación progresiva de Jacobson y entrenamiento autógeno de Schultz).

El programa ha sido pensado para que el *grupo participe*, identifique sus manifestaciones conductuales, cognitivas y fisiológicas ante la AEM y aprenda herramientas y estrategias específicas. Pretendemos que los contenidos que se trabajan puedan facilitar la mejora artística de los intérpretes, y que le aporten un mejor manejo para superar los retos psicológicos inherentes a la interpretación.

El programa consiste en cuatro *sesiones* de grupo con carácter semanal, y duración total de un mes. Durante las distintas sesiones se combinarán actividades teórico-prácticas, así como tareas para realizar entre sesiones. A continuación se expone la estructura de las sesiones. 1ª SESIÓN - Conceptos básicos de ansiedad escénica, su relación con el rendimiento y evaluación de los estudiantes. 2ª SESIÓN - Componente fisiológico: respiración diafragmática, relajación progresiva de Jacobson y entrenamiento autógeno de Schultz. 3ª SESIÓN - Componente cognitivo: reestructuración cognitiva y entrenamiento en autoinstrucciones. 4ª SESIÓN - Componente conductual: exposición en vivo. Evaluación satisfacción del curso y puesta en común del progreso. Tras las audiciones finales, evaluación de la eficacia del programa.

Resultados

La valoración de los resultados se ha hecho a partir de un cuestionario de satisfacción del alumnado con el programa realizado. Los resultados de esta encuesta han sido positivos, dado que el alumnado valora con altas puntuaciones, en una escala de 0 a 10, los ejercicios realizados (8,76), la utilidad del taller (9,34) y la valoración global de la actividad (9,88). Los estudiantes destacan las técnicas más útiles: la relajación, la reestructuración cognitiva y la exposición a cometer errores.

Conclusiones

En la AEM, parece que no sólo es necesario disponer de las habilidades técnicas y esfuerzo que requiere la disciplina artística, además es necesario saber reducir la ansiedad escénica percibida para concentrarse en la interpretación y lograr el objetivo último, realizar la actuación deseada disfrutando de la interpretación. Desde este punto de vista, las técnicas combinadas dotan a los estudiantes de recursos para hacer frente a las situaciones de ansiedad. El programa ha sido muy bien acogido por los estudiantes, quien se ha mostrado receptivo y dispuesto a trabajar desde el punto de vista cognitivo y emocional, para reducir su AEM.

Referencias

Eileen, C. (2012). *Music Performance Anxiety therapies: A review of the literatura*. Tesis Doctoral: University of Illinois.

Ford, T., Goodman, R., y Meltzer, H. (2003). The British Child and Adolescent Mental Health Survey 1999: The Prevalence of DSM–IV disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 42*, 1203–1211.

Kenny, T. (2011). *The Psychology of Music Performance Anxiety*. Oxford: Oxford University Press.

Lehmann, A., Sloboda, J., y Woody, R. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills.* Nueva York: Oxford Press.

Maroon, M. T. J. (2003). Potential contributors to performance anxiety among middle school students performing at solo and ensemble contest. *Dissertation Abstracts International, 64*(02), 437A.

Osborne, M., Kenny D., y Holsomback, R. (2005). Assessment of music performance anxiety in late childhood: A validation study of the Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents (MPAI-A). *International Journal of Stress Management, 12*(4), 312-330.

Ryan, C. A. (2004). Gender differences in children's experience of musical performance anxiety. *Psychology of Music, 32*, 89–103.

Ryan, C. A. (2005). Experience of musical performance anxiety in Elementary School children. *International Journal of Stress management, 12*(4), 331-342.

Valentine, E. (2004). The fear of performance. En J. Rink, *Musical performance: A guide to understanding* (pp. 168-182). Cambridge: Cambridge University Press.

VALENTINAS: UNA SERIE POR LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LOS ESTUDIOS TECNOLÓGICOS UNIVERSITARIOS

*José Luis Díez, ** Carlos Candela y **Amparo Ramos

**Instituto de Automática e Informática Industrial, Universidad Politécnica de Valencia;*

***Departamento de Psicología de la Salud, Universidad Miguel Hernández de Elche*.

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo describir la experiencia, en el marco del programa Valentina de la Universitat Politècnica de València (UPV), del desarrollo y uso de la mini serie web Valentinas. Con el fin de hacer reflexionar a la juventud sobre la baja presencia de mujeres en el alumnado de carreras técnicas y combatir prejuicios absurdos, la UPV ha desarrollado estos materiales que hacen uso de los medios de comunicación y lenguaje habitual entre adolescentes. Para el desarrollo de la serie se realizó una evaluación inicial mediante encuestas a los públicos del perfil objetivo del material, y para su difusión se empleó la web y las redes sociales como herramienta fundamental, con resultados muy satisfactorios como se muestra en las analíticas de la web desarrollada al efecto. En cuanto a la sensibilización que se consigue con la visualización, se ha evaluado a través del uso de algunos de sus videos en talleres de sensibilización a estudiantes de 4º de ESO.

Abstract

This paper describes the Valentina project of the Polytechnic University of Valencia (UPV). This project has done the mini web series Valentinas. UPV has developed these materials that make use of the media and common language among teenagers in order to make think about the low presence of women in technical studies and to combat absurd prejudices. There was an initial assessment by the public target. The web and social networks as a fundamental tool was used to broadcast the program. The results are very satisfactory as shown in the analytical of website developed for this purpose. Regarding awareness is achieved with the display, it has been evaluated through the use of some of its videos awareness workshops to students of the Secondary.

Introducción

A pesar de que la incorporación de las mujeres a todos los niveles educativos es un hecho constatado, la presencia de mujeres y hombres en los estudios superiores no sigue una distribución equiparada. Los datos reflejan que se produce una concentración de chicas en las titulaciones adscritas a las Ciencias de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, mientras que los chicos lo hacen en las titulaciones de Ciencias Experimentales e Ingenierías. Esta desigualdad en la elección de los estudios, se corresponde con una posterior desigualdad en la distribución en el mundo profesional. Esta situación supone una pérdida del talento de mujeres en las carreras y profesiones tecnológicas y una falta de diversidad laboral.

La Universidad Politécnica de Valencia preocupada por aumentar la presencia de mujeres en las carreras técnicas ha realizado diferentes iniciativas con este propósito. Como fruto de la participación en proyectos europeos anteriores, en el curso 2007-2008 puso en marcha el programa Valentina. Este programa, que toma el nombre de Valentina Tereshkova, y así homenajea a la primera mujer en viajar al espacio en 1937, consiste en un conjunto de actividades que tienen por objeto mejorar la presencia de mujeres en las carreras técnicas. Concretamente, incluye un estudio diagnóstico sobre los motivos y barreras que determinan los menores porcentajes de mujeres en los estudios técnicos, talleres de sensibilización dirigido a estudiantes de 3º y 4º de ESO y la realización de una mini serie pensada para difundirla en Internet y a través de las redes sociales.

Este trabajo se centra especialmente en la descripción de esta experiencia concreta, la mini serie Valentinas, que tiene como objetivo fomentar la incorporación de estudiantes chicas a las titulaciones de la Universidad Politécnica. Esta iniciativa está dirigida a los adolescentes de los 2 últimos cursos de la ESO por lo que se realiza desde un formato y lenguaje atractivo, directo y divertido.

Desarrollo

Valentinas La Serie, se rodó en el campus de Vera de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV) durante 2011 bajo la dirección de Borja Soler y producida por la propia Universidad. Está grabada en formato para la web con una duración total de 42 minutos y distribuida en 7 capítulos. En 5 de ellos, cinco chicas se acercan a la UPV

para mostrar los motivos que les llevan a elegir carreras técnicas. Son cinco amigas que encaran una de las decisiones más personales y difíciles de sus vidas: Elegir una carrera universitaria, un futuro. Son independientes y están dispuestas a luchar para alcanzar sus objetivos y sus sueños, pero también tienen muchas dudas y cierta inseguridad por salirse del camino marcado y elegir la opción más difícil. La serie se completa con un capítulo introductorio, que presenta a estas estudiantes en su propio instituto, y finaliza con un capítulo en que se juntan para celebrar su primer acercamiento al campus universitario. La serie está grabada con mucho sentido del humor, con escenas muy divertidas y situaciones que favorecen la identificación del público potencial con las protagonistas, y por supuesto, con muy buena música.

El objetivo de esta serie era llegar a aquellas alumnas que están acabando la ESO y que todavía tienen muchas dudas a la hora de elegir sus estudios futuros. Por un lado, la serie pretende animar a aquellas chicas que aún no tienen claro si seguir sus gustos e inclinaciones y matricularse en una titulación de la rama de ingeniería o arquitectura a que puedan realizarlo sin miedos. Y por otro lado, fomentar el conocimiento de las carreras técnicas para aumentar el número de matrículas en general de nuevo alumnado, tanto chicas como chicos. Aunque en su contra juegan los estereotipos sobre los roles femeninos y masculinos.

Difusión

Para lograr la consecución de este objetivo es muy importante que esta iniciativa tenga una gran difusión y pueda llegar a cuantas más personas mejor, por ello se realizaron diferentes actividades para conseguir llegar a un público muy numeroso.

Por un lado, se elaboró un tráiler que se proyectaba en las Jornadas de Puertas Abiertas que organiza la UPV dirigida a estudiantes de secundaria de diferentes institutos de la Comunidad Valenciana. También se difundió en la sesión dirigida a la orientadores y orientadoras profesionales con el objetivo de que conocieran este proyecto y se sensibilizaran con esta temática, y pudieran así difundirlo entre el alumnado de sus propios colegios. Además, se creó el sitio web (http://www.valentinas.upv.es/), así como un canal específico en Youtube y páginas institucionales en Facebook, Tuenti y Twitter. También se crearon perfiles en Facebook y Tuenti de las cinco chicas protagonistas.

En el propio campus, con el objetivo de difundirlo entre su alumnado y generar un alto interés de debate sobre estas cuestiones, los capítulos se proyectaron 1 por semana. Y en fechas emblemáticas, como por ejemplo el 8 de marzo, se presentaron diferentes visualizaciones del vídeo dirigida a profesorado del campus, personal de administración y servicios y alumnado.

Resultados

El éxito de esta iniciativa se debe en parte a la promoción que se hizo específicamente dirigida al público destinatario. Y así se proyectó el tráiler de la serie en cada una de las 23 jornadas de puertas abiertas que ha llevado a cabo la UPV en Valencia. Es decir, 8.815 alumnos y alumnas de bachillerato y de ciclos formativos de grado superior vieron en el campus de Vera el avance de la serie, lo que ha retroalimentado la buena marcha del proyecto en la red.

Otros datos que manifiestan el éxito de esta iniciativa son los resultados obtenidos en los tres meses a continuación de su estreno. Por una parte, se produjeron más de 30.000 accesos a materiales relacionados con esta iniciativa, siendo 17.000 los que corresponden a contenidos vistos en las páginas web de la UPV y del propio proyecto (noticias, secciones…); y 7.000 son descargas de los capítulos en Politube, la plataforma propia de alojamiento de vídeos de la UPV, y 6.500 se deben a visionados en YouTube. Los capítulos de Valentinas superaron las 13.000 descargas en Internet .

A su vez, los capítulos de la serie han servido de hilo conductor para la realización de los talleres de sensibilización que la UPV ha desarrollado en centros educativos de la Comunidad Valenciana. A partir del visionado de un capítulo, los alumnos de 4º ESO participaban en dinámicas de grupo para combatir los prejuicios asociados a las profesiones laborales. En total, más de 1200 estudiantes han participado en estos talleres.

Por otro lado, la serie ha obtenido muy buenas críticas entre el público al que va dirigido. Según una encuesta realizada entre 450 alumnos y alumnas de secundaria de la Comunidad Valenciana, el 91% de las chicas que ha visto los capítulos afirma que le gusta la serie. Si preguntamos a los chicos, el porcentaje supera el 81%.

Son muy significativos algunos de los comentarios cualitativos que se recogieron en esta encuesta. Por ejemplo, algunos de los comentarios son que la serie

consigue fomentar la igualdad; me gusta el objetivo: concienciar a las mujeres de que realmente son capaces de hacer lo que quieran, que luchen por lo que quieran sin pensar en lo que digan los demás; la motivación que nos dan a las chicas a hacer lo que queremos realmente con nuestro futuro.

Conclusiones

Se puede afirmar que *Valentinas, La Serie* ha resultado útil para transmitir las inquietudes, dudas, y otros factores que influyen en el proceso de elección de estudios.
El lenguaje que se utiliza, la música y el humor capta la atención del alumnado, favoreciendo así la transmisión del mensaje de la igualdad de género en la elección de estudios. El uso de los vídeos y la difusión a través de las redes sociales aumenta el impacto sobre el alumnado.

Es importante seguir realizando iniciativas en formato audiovisual dirigido para este alumnado ya que resulta muy útil, entre otros aspectos, para promocionar las carreras técnicas.

La guía didáctica como material de apoyo para la realización de actividades de acompañamiento de la serie, aumenta el alcance de las acciones, permitiendo a los centros desarrollar actividades por sí mismos
La limitación de estas actividades es que los resultados no se aprecian a corto plazo y es muy difícil, por tanto, comprobar los efectos que produce directamente una acción concreta.

Es definitiva, es necesario seguir avanzando en la eliminación de actitudes sesgadas y estereotipos sobre la presencia de las mujeres en las profesiones técnicas, a través de actividades que despierten la curiosidad e interés de los y las jóvenes estudiantes que están en el momento de la elección de estudios

INTELIGENCIA EMOCIONAL RASGO Y ACTITUDES HACIA EL MANTENIMIENTO DE LA SALUD EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

García del Castillo-López, A., Marzo, J.C. y García del Castillo, J.A.

Departamento de Psicología de la Salud, Universidad Miguel Hernández de Elche.

Resumen

Un adecuado reconocimiento y entendimiento de nuestros estados emocionales en situaciones de estrés puede marcar la diferencia entre un afrontamiento adecuado y otro desadaptativo. Los entornos laborales, el desempeño de nuestras funciones profesionales… se pueden convertir en una fuente de estrés que sin el manejo adecuado desemboque en conductas perjudiciales para la salud como el consumo de alcohol. En este trabajo se ha planteado un modelo de que contempla el papel protector de la inteligencia emocional rasgo (IER) en contextos de consumo de alcohol en función del género. Para ello se analizó el efecto de la IER sobre las actitudes hacia la salud a través de la capacidad de resistir la presión de grupo (RPG). Los resultados del modelo muestran un ajuste óptimo tanto a nivel general (RMSEA=.035 (.10, .054); GFI=.977; AGFI=.961) como comparativo (NFI=.948; NNFI=.980; IFI=.986; CFI=.986) y con una varianza explicada del 23.2% para las actitudes y del 17.4% para RPG. En los modelos por género encontramos valores óptimos de ajuste tanto para los chicos como para chicas, observándose diferencias en función de la varianza explicada (38% actitudes – 12.9% RPG chicos y 20.2% actitudes – 18.9% RPG chicas).

Palabras clave: Inteligencia Emocional Rasgo, Resistencia a la presión, Actitudes, Modelo, Prevención de la Salud.

Abstract

A proper recognition and understanding of our emotional states in stressful situations can make the difference between an adequate coping and an inappropriate one. The working environments, our professional functions... that can become a source of stress that lead to harmful behaviors as alcohol abuse. In this work, we propose a model that includes the protector factor of Trait Emotional Intelligence (TEI) with a gender-based approach in alcohol consumption contexts. We analyzed the effect of TEI over attitudes

toward health through peer pressure resistance (PPR). Results shows an optimal fit both general (RMSEA=.035 (.10, .054); GFI=.977; AGFI=.961) and comparative (NFI=.948; NNFI=.980; IFI=.986; CFI=.986) with the 23.2% of variance explained for attitudes and 17.4% for PPR. Models by gender shows optimal fit values both in boys and in girls, with differences according to the explained variance (38% attitudes – 12.9% PPR boys and 20.2% attitudes – 18.9% girls).

Keywords: Trait Emotional Intelligence, Peer pressure resistance, Attitudes, Model, Health prevention.

Introducción

Los últimos años de estudio en el campo de las adicciones han desvelado que uno de los aspectos clave a la hora de abordar tanto la prevención como el tratamiento reside en las emociones. Un adecuado reconocimiento y entendimiento de nuestros estados emocionales en situaciones de estrés puede marcar la diferencia entre un afrontamiento adecuado y otro desadaptativo. Las situaciones que escapan a nuestro control o aquellas que nos generan estrés, pueden contribuir a un aumento del consumo de alcohol según nuestras estrategias de afrontamiento (Gómez-Fraguela, Luengo-Martín, Romero-Triñanes, Villar-Torres y Sobral-Fernández, 2006).

Una extensa revisión sobre adicciones e inteligencia emocional (IE) llevada a cabo por Kun y Demetrovics (2010) subraya la importancia de la IE en este contexto encontrando por ejemplo que aquellas personas que puntúan bajo en IE suelen realizar un mayor consumo. Además del papel potencial como factor protector ante conductas de consumo, la IE entendida como conjunto de habilidades de reconocimiento y gestión emocional mejora la resistencia a la presión de grupo (Trinidad y Johnson, 2002).

Estudios recientes sobre el papel protector de la resistencia a la presión de grupo (RPG) frente a las conductas de consumo destacan la necesidad de su inclusión en modelos preventivos así como en programas de entrenamiento en habilidades, pues los sujetos con niveles bajos de RPG en contextos de consumo tienen un mayor riesgo de uso y abuso de sustancias (Botvin y Griffin, 2005; Bray, Adams, Getz, y McQueen, 2003; Hawkins, Cummins, y Marlatt, 2004; Londoño y Valencia, 2008, 2010). El fortalecimiento de las habilidades sociales necesarias

para el correcto afrontamiento de las situaciones potenciales de consumo -aumentando así la RPG- redundará en una actitud más favorable hacia la salud y, en última instancia, en un menor consumo nocivo de sustancias como el alcohol.

El objetivo de este trabajo es, por lo tanto, plantear un modelo en el que se articulen estas relaciones de manera eficaz, partiendo de la IE rasgo como variable estratégica y analizar las posibles diferencias en función del género.

Método

Materiales

Inteligencia Emocional Rasgo

Se ha utilizado la versión española reducida del Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo (Petrides, 2009). El TEIQue-SF agrupa las puntuaciones en cuatro factores además de la puntuación global en IE; bienestar, autocontrol, emocionalidad y sociabilidad. La consistencia interna de la escala es de 0,88. En nuestra muestra el alfa es de 0,84.

Resistencia a la presión de grupo en conductas de consumo de alcohol

Se ha utilizado el Cuestionario de Resistencia a la presión de Grupo en el consumo de alcohol (Londoño et al., 2007). Se estructura en tres dimensiones: la resistencia a la presión abierta y explícita, la resistencia a la presión indirecta o tácita y el nivel de presión percibido. La consistencia interna en la escala es de 0,91. En nuestra muestra el alfa es de 0,92.

Actitudes hacia el mantenimiento de la salud

Se ha utilizado la Escala de Actitudes hacia el alcohol (ESACAL) (García-Rodríguez y López-Sánchez, 2001). Permite evaluar actitudes y predisposiciones hacia el mantenimiento de la salud y el consumo de alcohol. Se desglosa en tres factores; disposición actitudinal hacia el consumo de alcohol, índice de desagrado hacia el alcohol y percepción de satisfacción mediante el uso de alcohol. El alfa de Cronbach en la muestra es de 0,81.

Participantes

En este estudio se seleccionaron 411 sujetos de edades comprendidas entre los 19 y los 26 años, estudiantes de varias carreras en dos universidades públicas de

la provincia de Alicante (Tabla 1).

Tabla 1. *Descripción de la muestra*

	Estudiantes Universidad N= 411
Edad	
Media (DT)	20,82 (1,77)
Rango	19-26
Sexo	
Hombres	110 (26,8%)
Mujeres	301 (73,2%)

Diseño

Se siguió un diseño descriptivo correlacional aplicando los cuestionarios en un único momento temporal, un muestreo intencional, y utilizando la metodología de ecuaciones estructurales para el diseño de los modelos y el análisis de los datos.
El modelo se plantea en
la Figura 1.

Figura 1. Modelo causal hipotético

Resultados

Los resultados del modelo global muestran un ajuste óptimo con todos sus valores dentro del rango correspondiente tanto a nivel general (RMSEA=.035 (.10, .054); GFI=.977; AGFI=.961) como comparativo (NFI=.948; NNFI=.980; IFI=.986; CFI=.986) y con una varianza explicada del 23.2% para las actitudes y del 17,4% para la RPG. En los modelos por género encontramos de nuevo valores óptimos de ajuste tanto para el modelo de los chicos como para el de las chicas, observándose diferencias en función de la varianza explicada (38% actitudes - 12,9% RPG en el modelo de los chicos y 20.2% actitudes – 18.9% RPG en el de las chicas).
En la Figura 2 se puede observar el modelo final con los coeficientes estructurales

estandarizados.

Figura 2. Modelo final con coeficientes estructurales

La comparación entre grupos se realizó mediante una T de Student (asumiendo varianzas iguales) en aquellas variables que seguían una distribución normal y mediante pruebas no paramétricas en el resto. De los factores que conforman la IE, emocionalidad fue el único que mostró diferencias significativas en función del género, siendo mayor en mujeres ($\bar{x}$ = 5.13) que en hombres ($\bar{x}$ = 4.86) (Tabla 2).

Tabla 2. *T de Student en función del género para los factores de IE (prueba t para la igual de medias)*

					95% I.C.	
	t	gl	Sig. B	Dif. Med	Dif. Error	Inf.	Sup.
Autocontrol	1.92409		.055	.183	.095	.004	.37
Emocionalidad	3.01409		.003	-.258	.085	-.427	-.089

Nota. gl: Grados de libertad; Dif. Med: Diferencia de medias; Dif. Error: Diferencia Error estándar; I.C.: Intervalo de confianza; Inf: Inferior; Sup: Superior.

De las actitudes, el factor disposición actitudinal mostró diferencias significativas en función del género siendo mayor en mujeres ($\bar{x}_m$ = 24.83; $\bar{x}_h$ = 24.24) y de la RPG, el factor resistencia a la presión abierta y explícita ($\bar{x}_m$ = 59.27; $\bar{x}_h$ = 57.03) y el factor resistencia a la presión indirecta o tácita ($\bar{x}_m$ = 74.51; $\bar{x}_h$ = 72.8) mostraron diferencias significativas en función del género, siendo en ambos factores mayor en el caso de las mujeres.

Discusión y Conclusión

Con la realización de este estudio hemos buscado diseñar un modelo preventivo que promueva las actitudes favorables al mantenimiento de la salud, concretamente en contextos de consumo de alcohol, modulando el efecto de la IE rasgo a través de las habilidades de resistencia a la presión de grupo. En este sentido y a la vista de los resultados obtenidos en relación al modelo, contamos con un planteamiento sólido para desarrollar la investigación en esta dirección. La IE ha demostrado ser una variable importante en contextos de salud, y la importancia específica como estrategia de prevención en el campo de las adicciones es cada vez más evidente (García del Castillo, García del Castillo-López, Gázquez, y Marzo, 2013). Los resultados en función del género subrayan que las mujeres en términos generales se desenvuelven mejor que los hombres, a nivel adaptativo, en contextos de consumo.

Referencias

Botvin, G. J., y Griffin, K. W. (2005). Prevention science, drug abuse prevention, and Life Skills Training: Comments on the state of the science. *Journal of Experimental Criminology, 1*, 63-78.

Bray, J. H., Adams, G. J., Getz, G., y McQueen, A. (2003). Individuation, Peers, and Adolescent Alcohol Use: A Latent Growth Analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*(3), 553-564.

García del Castillo, J.A., García del Castillo-López, A., Gázquez, M. y Marzo, J.C. (2013). La inteligencia emocional como estrategia de prevención de las adicciones. *Health and Addictions/Salud y Drogas, 13*(2), 89-97.

García-Rodríguez, J. A., y López-Sánchez, C. (2001). Medida de las actitudes en la prevención de las drogodependencias. En J. A. García-Rodríguez y C. López-Sánchez (Eds.), *Manual de estudios sobre alcohol* (pp. 25-42). Madrid: EDAF.

Gómez-Fraguela, J.A., Luengo-Martín, A., Romero-Triñanes, E., Villar-Torres, P. y Sobral-Fernández, J. (2006). Estrategias de afrontamiento en el inicio de la adolescencia y su relación con el consumo de drogas y la conducta problemática. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 6*(3), 581-597.

Hawkins, E. H., Cummins, L. H., y Marlatt, G. A. (2004). Preventing substance abuse in

american Indian and Alaska native youth: Promising strategies for healthier communities. . *Psychological Bulletin, 130*(2), 304-323.

Kun, B., y Demetrovics, Z. (2010). Emotional Intelligence and Addictions: A Systematic Review. *Substance y Use Misuse, 45*, 1131-1160.

Londoño, C., Valencia, S.C., Hernández, V. y León, L. (2007). Diseño del Cuestionario de Resistencia a la Presión de Grupo en el consumo de alcohol. *Suma Psicológica, 14*(2), 251-270.

Londoño, C., y Valencia, S. C. (2008). Asertividad, Resistencia a la presión de grupo y consumo de alcohol en universitarios. *Acta Colombiana de Psicología, 11*(1), 155-162.

Londoño, C., y Valencia, S. C. (2010). Resistencia de la presión de grupo, creencias acerca del consumo y consumo de alcohol en universitarios. *Anales de Psicología, 26*(1), 27-33.

Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London: London Psychometric Laboratory.

Trinidad, D. R., y Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences, 32*, 95-105.

IDENTIFICACIÓN DE LOS CRITERIOS DIDÁCTICOS PARA LA SELECCIÓN Y ELABORACIÓN DE LOS ESCENARIOS GEOGRÁFICOS: RECURSO METODOLÓGICO INNOVADOR EN EL ESTUDIO DEL PAISAJE

Alfonso García de la Vega

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

El paisaje es un contenido curricular transdiciplinar. Desde el área de geografía, en la educación superior, se plantea el escenario geográfico como recurso metodológico para la adquisición de conocimientos clave relacionados con el paisaje. Para ello, el escenario constituye la unidad mínima de contenido para abordar el paisaje desde el aprendizaje basado en problemas. Esta metodología resulta idónea para abordar situaciones reales, complejas y comprometidas con la sociedad en el estudio del paisaje. La aplicación metodológica consiste en ofrecer un escenario geográfico para la identificación, formulación y resolución del problema planteado. En un entorno de aprendizaje constructivista se desarrollan las fases sucesivas de indagación hasta resolver el problema. Las dinámicas de grupo flexibles facilitan la aplicación de diferentes tipos de aprendizaje (cooperativo y colaborativo). Los escenarios geográficos se extraen de paisajes en los que se muestren situaciones reales donde se planteen problemas a resolver. La labor del profesor consiste en seleccionar los escenarios en función de los contenidos que se quieran impartir (sostenibilidad de la ciudad, valoración y sensibilidad a las áreas naturales protegidas, infravivienda en zona periurbanas…). La elaboración de dichos escenarios proviene de fuentes propias o ajenas de la fotografía, cartografía, literatura e historia, gráficos y estadísticas… Así, los escenarios geográficos corresponden a los materiales de esta investigación de aplicación a la enseñanza. Los escenarios integran diversos factores geográficos para el estudio del paisaje mediante el aprendizaje basado en problemas. Para ello, es preciso identificar los criterios de elaboración de los escenarios geográficos a través de un análisis DAFO. Este análisis define los contenidos geográficos específicos (temas relevantes en los paisajes) y didácticos (principios pedagógicos, entorno de aprendizaje y agrupación flexible), junto a los materiales empleados para su presentación en el aula.

Abstract

Landscape is a trans-disciplinary curricular content. From geography teaching in higher education is the geographic scenario targeted as a methodological resource for key knowledge acquisition in landscape learning process. For this purpose, the scenario represents the minimum content unit to approach landscape from problem-based learning. This methodology proves to be fairly adequate to tackle socially-engaged complex real situations in landscape study. This methodology applied to a geographical scenario is oriented towards detecting, building hypothesis around and solving out open problems. Geographical enquiry is gradually developed in a constructivist learning environment until the problem is figured out. Flexible grouping strategies favour different learning approaches, such as co-operative and collaborative learning. Geographical scenarios are taken from landscapes offering real situations that pose problems to be solved. The teacher's task is to select scenarios as best suited to course content (sustainable cities, appraisal and awareness of protected natural areas, substandard housing in the suburbs...). These scenarios are tailored from the teacher's own and external sources, related to photography, cartography, literature and history, graphics and statistics. The geographical scenarios are therefore the teaching-applied research materials. Such scenarios comprise diverse geographical items for landscape study through problem-based learning. As a consequence, it is essential to identify the geographical scenario building criteria by means of a SWOT analysis. This analysis defines the particular geographical contents (outstanding topics in landscapes) and teaching methods (pedagogical principles, learning environment and flexible grouping), together with the materials enabling their instruction in the classroom.

Introducción

Este trabajo tiene por objeto mostrar el escenario geográfico como recurso metodológico en el aprendizaje basado en problemas. Las experiencias docentes han permitido realizar una valoración cualitativa del acceso gradual a este método mediante este recurso para un contenido transdiciplinar, como el paisaje. Un análisis DAFO añade unas posibilidades para revisar los contenidos significativos que, pudiendo ser amenaza, se convierte en una fortaleza. De ahí, la intencionalidad del cuadro final en mostrar el análisis de los rasgos del escenario.

Antecedentes

El paisaje abarca diversas dimensiones humanas, que se proyectan en distintas áreas de conocimiento científico. El Convenio Europeo del Paisaje (2000) formula el concepto y ofrece un primer marco de referencia para su conservación y sostenibilidad en un sentido social amplio. Sin embargo, dicho Convenio deja a un lado el desarrollo de la dimensión educativa del paisaje (Castiglioni, 2012 y García de la Vega, 2014).

El paisaje articula diversos contenidos afines a diferentes disciplinas académicas. Esta disputa genera un enriquecimiento específico de cada área de conocimiento y, por el contrario, constituye el acervo y la identidad de todas las culturas. Por todo ello, abordar el paisaje trasciende el ámbito educativo, que obliga a replantear las perspectivas disciplinares y metodológicas entorno al paisaje.

El proceso aprendizaje basado en problemas (en adelante, ABP) constituye una metodología que proviene de la experiencia profesional y, desde aquí, se ha ido configurando el corpus metodológico. Los principios, las estrategias docentes, las técnicas y los recursos didácticos han sido definidos por Barrows (1986 y 1996). Más tarde este autor, junto a otros colaboradores, comenzó a indagar y desarrollar este método desde la medicina. Hmelo-Silver y Barrows (2006). Este método ha ido extendiéndose en las ciencias experimentales, y de ahí, se ha implantado paulatinamente en diversas disciplinas de las ciencias sociales y humanas.

Método

La base metodológica para la aplicación del escenario geográfico se sustenta en el aprendizaje basado en problemas. El corpus metodológico ha sido desarrollado por Barrows (1986 y 1996) y Hmelo-Silver y Barrows (2006), en base a resolver situaciones reales de la medicina. Barrows (1986) consideró que el aprendizaje basado en problemas promovía diversos procesos cognitivos referidos a estructurar el conocimiento, desarrollar el razonamiento y fomentar destrezas de aprendizaje y el trabajo en grupo. Además, este tipo de aprendizaje promueve el desarrollo de estrategias, como proceso recursivo dominado por interrupciones, retrocesos y revisiones (Postigo, 2012). Esta metodología, esencialmente, promueve desarrollar determinadas habilidades cognitivas para la capacidad de respuesta ante situaciones similares y reales de la vida.

Si bien, dicha propuesta metodológica ha ido adquiriendo el corpus epistemológico en diversas disciplinas, más ligadas a los ámbitos científicos que sociales, su carácter transdisciplinar y educativo ha alcanzado diversas áreas de conocimiento. En el ámbito más próximo al aprendizaje de la Geografía, existen numerosas propuestas didácticas que tienen como base esta metodología (Bradbeer, 1996; García de la Vega, 2010, 2011 y 2012; Savery, 2006; Savery y Duffy, 1995; Spronken-Smith, 2005; Spronken-Smith y Harland, 2009). Los postulados psicopedagógicos de esta metodología también comparten el entorno de aprendizaje constructivista (Savery y Duffy, 1995; Wilson, 1996).

A los rasgos señalados por Barrows, la clave educativa de esta metodología estriba en el reparto de papeles, donde el profesor es el mediador del aprendizaje y el estudiante se compromete en el aprendizaje autorregulado. Ambas claves definen el enfoque constructivista, por cuanto que el estudiante desarrolla la autonomía y el profesor interviene con sutileza en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor siempre permanece atento al progreso del estudiante, no quiebra el proceso individual y grupal del aprendizaje. El profesor dinamiza el aprendizaje significativo y promueve situaciones de aprendizaje por descubrimiento, que se encuentran en las diversas fases de la metodología. Además, durante las siete fases en el desarrollo de la metodología se generan situaciones de aprendizaje colaborativo y cooperativo, fomentando de esta manera el aprendizaje entre iguales para la solución del problema.

Materiales

El paisaje, como contenido pluridisciplinar, permite abordar el ABP desde una perspectiva multidisciplinar. Por ello, el paisaje se convierte en un recurso metodológico del ABP. Al tratar de definir un problema que no requiera unos meros descriptores de sus cualidades, ni tan siquiera de sus elementos geográficos esenciales.

Ahora bien, como ya señaló anteriormente (García de la Vega, 2012) este proceso supone definir un escenario geográfico, donde se plantee el problema a resolver. Esta tarea pertenece al profesor, quien debe conocer los conocimientos previos de los estudiantes para saber en los dominios de conocimiento donde se movilizan sus aprendizajes.

Por tanto, el escenario geográfico constituye el material utilizado para presentar el problema a resolver. Dicho escenario se tiene que encontrar preciso en el material, pues la primera tarea del estudiante consiste en reconocer el problema. Los elementos y los hechos geográficos permiten mostrar el problema si están bien trazados. Ahora bien, los caminos en el aprendizaje muestran diversos patrones pero con diferentes rasgos personales. Sin embargo, la exigencia del docente estriba en mostrar un problema con precisión, que permita analizar e interpretar la realidad a través de esos paisajes.

Se trata, pues, de ofrecer al estudiante un conjunto de temas complejos actuales y reales, como son la sostenibilidad de las ciudades, el desequilibrio entre población y recursos naturales, los aprovechamientos humanos históricos reconocido como patrimonio, las zonas de riesgos naturales y asentamientos de población… E incluso, la capacidad de previsión ante las adversidades naturales y la capacidad de reacción. En definitiva, se trata de fomentar el pensamiento crítico desde situaciones reales. Todo esto permite fomentar la capacidad de observación, análisis e interpretación de la realidad para alcanzar acuerdos comprometidos con sus compañeros sobre soluciones veraces y críticas.

Los participantes han sido estudiantes de grado, posgrado y doctorado. Hasta el momento, no se han realizado estudios cuantitativos de las muestras de estudiantes. La prospección cualitativa, hasta el momento, permite plantear dos cuestiones. La primera, relacionada con la aplicación en el aula, consiste en establecer tres niveles de acceso al análisis e interpretación a los diferentes problemas. La segunda cuestión, vinculada a los contenidos del escenario, requiere un análisis DAFO, que se muestran a continuación.

Resultados

Las experiencias realizadas en los diferentes niveles educativos conduce a la obtención de tres niveles de aproximación al aprendizaje basado en problemas mediante el escenario geográfico. Estos tres niveles se refieren a la adquisición de habilidades cognitivas e interpersonales como a destrezas propias de la geografía. Estos niveles se han definido como: básico, intermedio y superior.

En el nivel básico, los estudiantes necesitan conocer el desarrollo de esta metodología, la dinámica del aula, las fases y los papeles que adquieren profesor y estudiante. El éxito para dominar este nivel y pasar al siguiente proviene de las

capacidades previas de los estudiantes para trabajar en pequeño y gran grupo, dominar el aprendizaje cooperativo y cooperativo, respetar las intervenciones ajenas… De igual modo, profesores y estudiantes precisan adquirir el papel encomendado, mediador y autónomo en el aprendizaje, respectivamente. Los contenidos pueden incorporarse paulatinamente, así como el dominio de las fases del método. Esto quiere decir, que se pueden presentar escenarios geográficos muy sencillos, donde tan sólo se presenten hasta tres elementos interrelacionados que manifiesten un único hecho geográfico que, necesariamente, conduzca a la definición de un único problema.

El nivel intermedio se caracteriza por el dominio de las rutinas relacionadas con la dinámica del aula y la adquisición de los roles. En esta fase, el desarrollo de la metodología, cuidando los tipos de aprendizaje, y los contenidos relacionados con el paisaje a desarrollar son claves. En el nivel superior, los estudiantes dominan todas las situaciones de aprendizaje propuestas y poseen un nivel muy elevado de conocimientos para resolver situaciones complejas y reales planteadas en el escenario geográfico para que sepan definir y formular el problema, así como plantear soluciones reales, críticas y comprometidas con la sociedad.

Discusión

Los resultados obtenidos muestran unas categorías para asimilar un determinado tipo de metodología a través del escenario geográfico en el conocimiento del paisaje. Estos tres niveles vienen a coincidir con tres niveles de pensamiento. El primer nivel coincide con la adquisición del pensamiento formal en la enseñanza secundaria. El segundo nivel de desarrollo se alcanza en los estudios universitarios de grado y permitiría implementar el método. Y, por último, el tercer nivel se logra con los estudiantes de máster y doctorado, que dominan diversos campos de conocimiento científico, poseen ciertas habilidades de autonomía y sociabilidad para alcanzar distintos tipos de aprendizaje y pueden ofrecer unas soluciones comprometidas, críticas y reales.

Si bien, los resultados provenientes de implementar este método y el escenario geográfico en diversos niveles educativos sugirieron realizar un DAFO. En este análisis se establecen las fortalezas y debilidades del este recurso metodológico (Tabla 1).

Tabla 1

Análisis DAFO sobre la implementación del Escenario Geográfico

	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
DEBILIDADES	Visualizar el Escenario Geográfico (EG)	Implantación de la interdisciplinariedad
	Solapamiento de los elementos de análisis	Imprecisión de los hechos geográficos
AMENAZAS	Incorporación de recursos didácticos de la geografía	Entorno de Aprendizaje Constructivista
	Uso de las Tecnologías (TIC)	Aplicación de contenidos de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM)

Conclusión

Tras estas experiencias docentes se considera que el aprendizaje basado en problemas promueve la autonomía en el aprendizaje del estudiante, junto a la adquisición y desarrollo de capacidades cognitivas y personales. El escenario geográfico, como recurso metodológico de este método, permite observar situaciones reales en los paisajes. Pues, lejos del idealismo que éstos pudieran albergar, todos los paisajes muestran un patrón de analogía con otros lugares del mundo que permite analizar, relacionar e interpretar las situaciones reales que se generan en la vida.

Referencias

Barrows, H. (1986). A Taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, *20*, 481-486.

Barrows, H. (1996). Problem-Based Learning in medicine and beyond: A brief overview. En L. Wilkerson y W. H. Gijselaers (Eds.), *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice* (pp. 3-12). Jossey-Bass Pub. San Francisco.

Bradbeer, J. (1996). Problem-based learning and fieldwork: a better method of preparation. *Journal of Geography in Higher Education*, *20*(1), 11-18.

Castiglioni, B. (2012). Il paesaggio come strumento educativo. *Educación y Futuro, 27.*

García de la Vega, A. (2010). Aplicación didáctica del Aprendizaje basado en Problemas al análisis geográfico. *Revista de Didácticas Específicas*, *2*, 43-60.

García de la Vega, A. (2011). El paisaje: un desafío curricular y didáctico. *Revista de Didácticas Específicas*, *4*, 1-19.

García de la Vega, A. (2012). Aproximación al aprendizaje desde escenarios geográficos reales: una estrategia didáctica. En I. P. Bento y K. A. T. Oliveira (Orgs.), *Formação de profesores: pesquisa e prática pedagógica em geografía* (pp. 13-34.). Goiânia (GO) Brasil: Editora PUC/Goiás.

García de la Vega, A. (2014). Didáctica del paisaje. *Aula Verde*, 27, 8-11.

Hmelo-Silver, C. y Barrows, H. (2006). Goals and Strategies of a Problem-based Learning Facilitator. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, *1*(1), 21-39.

Pawson, E. (2006). Problem-based Learning in geography: towards a critical assessment of its purposes, benefits and costs. *Journal of Geography in Higher Education*, *30*(1), 103-116.

Postigo, Y. (2012). Estrategias en solución de problemas. En M. Carretero y M. Asensio (coords.), *Psicología del pensamiento* (pp. 219-245.). Madrid: Alianza.

Savery, J. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, *1*(1), 9-21.

Savery, J. y Duffy, T. (1995). Problem Based Learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, *35*, 31-38.

Spronken-Smith, R. (2005). Implementing a Problem-Based Learning Approach to Teaching Research Methods in Geography. *Journal of Geography in Higher Education*, *29*(2), 203-221.

Spronken-Smith, R. y Harland, T. (2009). Learning to teach with problem-based learning. *Active Learning in Higher Education*, *10*, 138-153.

Wilson, B. G. (Ed.). (1996). *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design*. Englewood Cliffs. New Jersey: Educational Technology Publications.

CONTRIBUCIONES DEL JUEGO DE SIMULACIÓN "*CONHECENDO O PARQUE ECOLÓGICO*" EN LA CONSTRUCCIÓN DEL RAZONAMIENTO ESPACIAL EN LOS NIÑOS

Thiara Vichiato Breda

Universidad Estadual de Campinas (Brasil)

Resumen

El objetivo de este trabajo trata de la construcción de juegos que trabajan las nociones cartográficas necesarias para el desarrollo de este razonamiento. Este trabajo consiste en el estudio de caso sobre la aplicación del Juego denominado "*Conhecendo o Parque Ecológico*" realizado sobre una población de 68 alumnos entre 10 y 12 años pertenecientes a una escuela de Brasil. El juego tiene un tablero con el mapa del Parque Ecológico Municipal de Ourinhos. Las sendas reales del Parque son los caminos que los jugadores deben recorre en el tablero para llegar al destino. Durante el recorrido, los jugadores entran en casillas donde aparecen interrogaciones, que corresponden a las cartas que tratan los siguientes temas: conocimiento del Parque del Municipio, conceptos cartográficos y cuestiones de conservación ambiental. La aplicación del juego ha supuesto comprobar que los alumnos se motivaran en la localización y orientación en el Parque con la ayuda de la rosa de los vientos. Los juegos de simulación realizados a partir de mapas, como representaciones reales de espacios conocidos, permiten al alumno desarrollar: la comprensión de la orientación espacial, la comprensión del concepto de escala y entender la importancia de la leyenda.

Abstract

The main goal of this work is to develop games that work with cartographic notions, which are essential for the development of spatial reasoning. The research consists in a case study where the game "Conhecendo o Parque Ecológico" ("*Knowing the Ecologic Park*") was applied to 68 students from 10 to 12 years old, who attended a public school in Brazil. The game´s board is a map of the Ecologic Park of the city of Ourinhos, and the paths that the players have to take to get to their destination are the actual trails from the park. Throughout their way, the players may land on spaces containing question marks, which correspond the question cards that address the following themes:

knowledge of the park and of the city; cartographic concepts; and environmental protection. After applying the game, we were able to identify that students felt stimulated to try to localize and orient themselves in the park with the help of the compass rose. We conclude that simulation games made from maps, by representing actual known locations, allow the students to develop their comprehension of spatial orientation, of the concept of scale and of the importance of legend.

Introducción

El juego "*Conhecendo o Parque Ecológico*" presentado en este artículo, forma parte del proyecto[1] "*Jogos Geográficos*" que surgió hace algunos años. El objetivo de este proyecto consiste en construir materiales lúdicos para trabajar los contenidos de Geografía publicados en los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (*PCN*) brasileños. Estos parámetros son las directrices curriculares elaboradas por el gobierno federal que orienta la educación brasileña conforme a lo previsto na *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB) en 9394/96 (Brasil, 1998 y 2004)

Los parámetros están separados en áreas de conocimiento que, a su vez, están divididos en ciclos y subdivididos en grupos de edad. En el tercer ciclo en el área de Geografía resulta necesario trabajar con lenguaje cartográfico. Una vez que el niño sea capaz de leer de forma critica el espacio y comprender los fenómenos viene a ser necesario que él sepa: "*orientar-se, perceber as distâncias, localizar-se e compreender os fenômenos*" en diferentes escalas (Castellar, 2005: 212).

Los objetivos que se plantean este trabajo de investigación son los siguientes:

1- Elaborar juegos sobre los contenidos de Geografía para niños de 11-12 años segundo el currículo brasileño
2- Evaluación de los materiales elaborados a partir de su aplicación en la rede publica de la enseñanza en estado de Sao Paulo

Antecedentes

Siguiendo las recomendaciones de Castellar (2011), el proceso de alfabetización en la educación Geográfica debería iniciarse a partir de las nociones cartográficas, destacándose el alfabeto (punto, línea y área) y la leyenda (sistema de símbolos y signos

[1]El proyecto *Jogos Geográficos* se compone de vários juegos de mesa, dominoes y puzzles, que pueden ser descargados, gratuitamente, en la web: olharesgeograficos.blogspot.com

utilizados para representar los fenómenos de un lugar) desde los años iniciales. En este proceso es importante el desarrollo de actividades a partir de formas, símbolos, figuras geometría, signos, colores, líneas, áreas para que los niños puedan construir un cuadro de variables visuales como forma, tamaño, orientación y color.

La investigación partió de presupuestos teóricos que indican que el juego cuando está bien elaborado y aplicado en clase puede ser un recurso útil para el profesor. Además, permite una motivación para el aprendizaje, pues es un material que despierta la atención de alumno por ser novedoso y diferente. Así, proporciona interés por aprender de forma desapercibida. Ya sea para introducir, reforzar o un contenido, o evaluar el contenido ya trabajado (Campos, 1996).

Figura 1. Organizacion del Currículo de 9 años.

Castellar y Moraes (2010) apuntan juegos que pueden ser usados en la educación Geográfica como “batalla naval” para la comprensión de las coordenadas geográficas; las “damas” para entender la localización, la lateralidad y el dominio territorial; “juegos de chapas” para explorar las nociones espaciales, topológicas, euclidianas y proyectivas y los juegos de estratégicas que permiten las construcciones de conceptos geográficos.

Marrón (1990) y Sommer (2003) también muestran sugerencias lúdicas como el uso de "busca el tesoro" y juegos de simulación para trabajar conceptos de orientación espacial.

Método

Para la construcción del juego "*Jogos Geográficos*" fue necesario un análisis de los contenidos curriculares (Figura 1), para relacionar los contenidos y los objetivos del juego.

Los dos ejes de contenidos curriculares que se trabajan en el juego son:

- La cartografía como instrumento en la aproximación de los lugares y del mundo
- El estudio de la naturaleza y la importancia para el hombre.

En momento de la construcción del material, se elabora una propuesta didáctica que garantice la construcción de conceptos y sus interrelaciones. Así también esta propuesta trabaja habilidades y actitudes pertinentes a la Geografía. De este modo se crean las bases para la estructura del racionamiento geográfico del alumno, movilizando los aprendizajes y permitiendo el desarrollo del aluno.

Figura 2. Tablero del juego.

El suporte cartográfico del juego está elaborado mediante el programa de deseno *Corel*™. La información topográfica ya la imagen de satélite del "*Parque Ecológico Municipal Bióloga Tânia Mara Netto Silva*" se transforma en el tablero del juego. Así, los caminos reales del parque coinciden con los recorridos que los jugadores devén realizar en el tablero para llegar hasta el destino final (Figura 2).

Durante el recorrido, los jugadores pueden caer en casillas con puntos de interrogación. Si eso ocurriera, el jugador debe responder una pregunta y contestar una de las cuatro respuestas alternativas. Estas cartas abordan conceptos geográficos, nociones cartográficas y cuestiones de educación ambiental relacionadas con el parque. Estas últimas preguntas se refieren a conceptos puntuales y objetivos, como por ejemplo, el tiempo de descomposición de determinados materiales en el entorno (p.e., los envases plásticos tardan en descomponerse más de 100 años). El objetivo de estas cartas no consiste en estimular la memoria, si no que se trata de obtener respuestas con un carácter impactante en el alumno que permita así su reflexión.

Figura 4. Trabajo de Campo no Parque.

Figura 5. Aplicación del juego.

Los juegos fueron aplicado en un grupo de 68 algunos entre 10 y 12 años en la Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Profª Jandira L. Zanoni (Ourinhos, São Paulo) tras la realización de un trabajo con el mismo grupo en el citado parque (Fig. 2). Al inicio de la aplicación del juego, se generó un alboroto y curiosidad de los alumnos al ver las cajas de los juegos (Figura 3). Antes del comienzo de la actividad se explicaron el objetivo, los contenidos específicos de la Geografía y que se atuvieron a las reglas del juego.

Resultados

Después de la evaluación cualitativa pude observar que, con la aplicación del juego de mesa, los alumnos consiguen localizar objetos y áreas ya visitadas como el reloj del sol, camino suspendido arroyo *Monjolinho*. Circular en un lugar real y después andar en su mapa revela al alumno que los mapas de representación real necesitan de una reducción proporcional para la representación. Así podemos constatar que los alumnos también trabajaron con el concepto de proporción y orientación.

Discusión

La relación del espacio real y el mapa respetó al proceso de construcción de nociones espaciales, apuntado por Almeida (2010:128) afirma que la enseñanza del mapa "*necessita partir de um trabalho preliminar, na qual a criança estabelece relações diretas de si mesma no espaço, dos objetos entre si e desses no espaço*" .

Como el tablero es un mapa, los alumnos fueron estimulados a orientarse con el auxilio de las rosas del viento. Una vez que el tablero desarrolla problemas y busca soluciones en relacion espaciales. El jugador (el alumno) consigue aplicar situaciones "reales" y "concretas" y que existen orientaciones con los puntos cardenales.

Otro punto fundamental, en cuanto al uso del juego es debido al hecho de estar sobre la mesa o en suelo en la mesa durante la partida rompe con la rotina del useo de los mapas en la pizara reforça erronemanete la ideia a alumno del norte para arima y el sul para baxo.

Conviene destacar que los contenidos de escala y orientacion ya habia sido trabajados anteriormente con el material didatico del alumno. El juego no contribyó para introducir estos contenido, si no para su asimilacion y conprension en la pratica.

Conclusiones

Los juegos de simulación hechos a partir de mapas y partiendo del espacio real y conocido permiten al alumno desarrollar el raciocinio espacial; una vez que adquirían las nociones cartográficas, como la orientación espacial, comprensión de escala y la importancia de la leyenda.

La percepción de la realidad requiere al niño realizar una lectura tridimensional. El hecho de trabajar con visión vertical para entender el mapa es necesario comprender el alfabeto cartográfico. Junto a esa idea de noción de leyenda, el niño precisa observar y indificar los elementos reales, y posteriormente el niño comienza a criar un sistema de símbolos.

La construcción del concepto de escala, dado que supone la proporcione entre las medidas del mapa y las medidas reales, exige un elevado grado de abstracción. La comprensión de este concepto si obtiene en el juego a partir de la percepción del espacio real (trabajo de campo) y de su representación simbólica (tablero del juego). Así se puede observar la necesidad de las proporciones relacionando el grado de detalle de las informaciones que si quieren representar.

La orientación espacial presupone que el alumno tenga dominio de las nociones de lateralidad y referencias espaciales. Si el alumno no desarrolla eses conceptos, difícilmente llegara a tener el dominio de la orientación espacial. El juego no solo permite la construcción del concepto de orientación, sino también la internalización a través de la simulación del espacio real del niño y la toma de decisiones relacionadas con la dirección de la orientación espacial.

Agradecimientos

A la "*Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo*" (nº 2014/22919-9) por financiar este estudio. Al profesor Dr. Alfonso García de la Vega por las aportaciones, sugerencias y traducción.

Referencias

Brasil (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: Geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

Brasil (2004). *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEB.

Castellar, M. V. S**.** (2005). Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar**.** *Caderno Cedes Campinas, 25*(66), 209-225.

Castellar, M. V. S. y Moraes, J. V. (2010). *Ensino de Geografia-Coleção Ideias em Ação*. São Paulo: Cengage Learning.

Castellar, S. M. V. y Munhoz, G. B. (2011). Cartografia escolar e objetos de aprendizagem. En *Colóquio de cartografia para crianças e escolares* (pp. 366-398). Vitória.

Campos, M. C. R. (1996). .*A produção da narrativa em pré-escolares e a influência da intervenção, num contexto de estória e de jogo: uma análise psicopedagógica*. (Disertación). Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo.

Marrón, M. J. (1990), Los juegos y técnicas de simulación. En: Moreno Jiménez, A. y Marrón, M. J. (Eds.), *Enseñar Geografía. De la teoria a la práctica* (pp. 79-105). Madrid: Síntesis.

Marrón, M. J. (2012) Aproximación al concepto de escala en el primer ciclo de Educación Primaria: Presentación de un juego para su tratamiento desde la enseñanza activa. *Didáctica Geográfica, 13,* 93- 112.

Sommer, J. A. P. (2003) Formas lúdicas para trabalhar conceitos de orientação espacial: algumas reflexões. En N. Rego (Ed.). *Um pouco do mundo cabe em nossas mãos: geografizando em educação o local e o global* (pp. 123-130). Porto Alegre: Editora da UFRGS.

TRANSFORMACIÓN DEL PAISAJE AMERICANO Y SUS CONSECUENCIAS CULTURALES TRAS LA CONQUISTA ESPAÑOLA: EL CASO DE TENOCHTITLÁN (CIUDAD DE MÉXICO D.F.)

Daniela Derosas Contreras

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

La presente investigación busca explicar cómo las transformaciones del paisaje americano, están supeditadas a la idiosincrasia del conquistador español. El cambio de Tenochtitlán (indígena) a México D.F. (español) fue realizado sin tener presente la diferente concepción geográfica europea y americana, sino que con la intención de reproducir el paisaje al cual estaban acostumbrados. Esta traslación repercute en el planteamiento urbanístico de la nueva ciudad, a la vez que genera una sociedad mexicana heredera del sincretismo cultural resultante del choque de civilizaciones, lo que es posible apreciar mediante el estudio y la observación del paisaje y de algunas piezas clave de la sociedad azteca.

Abstract

The purpose of this research is to explain how the transformation of the American landscape, is subject to the idiosyncrasies of the Spanish conquistador. The transformation of the city of Tenochtitlan (Aztec city) into Mexico City (Spanish), was made without considering the differences in European and American geographies, but with the intention of changing the landscape and the city into an environment to which the new settlers were accustomed. This change resulted into the urbanization of the new city which was developed by the merge of these cultures creating a new landscape and society. It is possible to see the clash of the cultures through research and observation of the landscape and other key aspects in their society.

Introducción

La transformación del paisaje americano a manos españolas nos da luces la estrecha relación que existe entre historia y geografía. El choque de civilizaciones inherentes a la conquista, propició que los españoles entendieran América como una

extensión de Europa, sin tener en cuenta las diferencias geográficas de ambos continentes.

Hace unos meses tuve la oportunidad de trabajar como guía en la exposición "Itinerario de Hernán Cortés" (Fundación Canal) se centra en la biografía del conquistador extremeño. En ella se exponían diversas piezas (originales y reproducciones) de su vida en España y su viaje a Tenochtitlán (capital del Imperio Azteca, hoy ciudad de México D.F). Esta exposición se dividía en siete ámbitos temáticos, a través de ciertas piezas y objetos clave presentes en la muestra, se podía dilucidar las actuaciones de los conquistadores sobre el paisaje americano.

El cambio de la ciudad azteca original, Tenochtitlán, a la urbe de los conquistadores, México, manifiesta a una alteración geográfica y urbana en el paisaje de la zona. Estas transformaciones responden a la idiosincrasia de los conquistadores españoles y su forma de explotación colonial tendiente hacia una apropiación territorial individualizada en grandes mercedes de tierra.

Antecedentes

En el sistema educativo europeo y latinoamericano, la Historia, casi siempre, se cuenta desde el enfoque occidental. La Historia de la conquista de América se enseña comenzando por los grandes inventos que ayudaron a mejorar la navegación o con los descubrimientos geográficos africanos y asiáticos que dieron el impulso para buscar nuevas rutas marítimas. Pocas veces este relato se hace desde la perspectiva de los pueblos precolombinos, salvo al abordarse los rasgos antropológicos y sociológicos de los habitantes autóctonos de la zona.

En el recorrido de la exposición "Itinerario de Hernán Cortés", el énfasis estaba puesto en el conquistador. A partir del tercer ámbito temático, la exposición se centra de lleno en la cultura azteca y la relación simbiótica que existió entre estos y los recién llegados. Dicho lo cual, parece coherente comenzar a analizar el cambio del paisaje desde la perspectiva mexicana, y no desde la europea, puesto que la zona ya había sufrido modificaciones previas a la llegada de los conquistadores.

Metodología

En la investigación cualitativa propuesta se pretende llevar a cabo el análisis documental de textos y cartografía histórica. Considerando el enfoque de Ruiz (1998), en este trabajo se contrastan fuentes primarias, como los legajos de escrituras, los libros de viaje y los mapas, de distinto rango e índole disciplinar. En dicho análisis alcanzan especial relevancia en el conocimiento espacial del continente americano y en las transformaciones de los conquistadores.

Resultados

Para contextualizar este tema, la interpretación de paisaje más apropiada es la que hace el geógrafo Carl Sauer (1925:6), quien lo define como: "(…) área compuesta por una asociación distintiva de formas, tanto físicas como culturales". Es decir, no sólo se puede estudiar bajo la perspectiva geográfica/física, sino que también bajo el prisma histórico/cultural, puesto que ambos se retroalimentan. El hombre es el sujeto que altera el espacio físico de manera significativa en función de su amalgama de creencias, visión de mundo…

Según la organización de los pueblos originarios del continente americano, cinco mil sociedades indígenas se extendían a lo largo de todo el territorio con anterioridad a la conquista española. La mayoría de estos pueblos correspondían a sociedades nómadas con escasa influencia cultural. Los aztecas, en cambio, construyeron un gran imperio que ejerció una fuerte dominación en territorio Norteamericano.

Se cree que la fecha fundacional de Tenochtitlán ronda el año 1325 d.C. Tal como describiera el español Hernando de Alvarado en su relato "Crónica Mexicayotl" (1598), los aztecas provendrían de los chichimecas, un pueblo nómada cazador y recolector que, por motivos religiosos, decide asentarse en un islote en el lago Texcoco. Este hecho trae consigo una alteración significativa del espacio físico.

El islote, suponía un espacio limitado para los nuevos habitantes, los que se vieron obligados a ampliar su territorio y adoptar un sistema de vida sedentario y agrícola. Esto lo lograron mediante la construcción de "chinampas": "Chinampas are narrow, rectangular beds or platforms, which are constructed by alternating layers of lake mud and thick mats of decaying vegetation (cespedes) over shallow lake bottoms,

or in marshy zones." (Calnek 1972: 105). De este modo logran diversificar sus recursos naturales y adaptarse al medio acuático.

No obstante, se vieron en la necesidad de buscar agua potable en tierra firme, lejos de los pantanos. El cronista español Diego Durán en su relato "Códice Durán" (1867) refiere a la construcción de un acueducto, el cual se desbordaba inundando la ciudad.

Otra modificación del paisaje se debe al crecimiento desmedido. Tenochtitlán era la ciudad más poblada de la época, superando los dos millones de personas según algunos cronistas. La gran cantidad de habitantes exigía una ordenación territorial eficiente, la cual se estableció a partir del templo principal. El gran templo, o pirámide escalonada, componía el centro religioso y administrativo de la ciudad desde donde se traza el entramado urbano dividido cuatro en barrios (Gussinyer, 2001); lo que coincide con la cosmovisión de los cuatro puntos cardinales presentes en variadas formas de arte precolombino. A su vez, existe una fuerte vinculación con los relieves y la simetría, que se evidencia por "la orientación del Templo Mayor, cuya dirección este-oeste fue establecida premeditadamente para asegurar una altitud similar en ambos horizontes" (Fernández y Garza 2011:56).

La relevancia que para los aztecas tenían los ciclos naturales, se refleja en la construcción este templo dedicado a dos de sus deidades principales "Huitzilopochtli (el Sol, la guerra, la muerte) y […] Tlaloc (el agua, la fertilidad, la vida)" (Fernández y Garza 2011: 56). Diego Alvarado informa que esta construcción ha sido hecha con materiales estables (piedras) ajenos al territorio mexica; lo que significa que han introducido elementos foráneos al paisaje natural.

La fundación de México, capital del Virreinato de Nueva España, se sitúa alrededor de 1524. El cronista López de Gómara, en su Historia General de las Indias, atestigua que Hernán Cortés aplicaba a rajatabla la máxima de: "Quien no poblare, no hará buena conquista,… así que la máxima del conquistador ha de ser poblar" (Almagro y Esteras, 2014: 33), quizás influido por el único tipo de colonización que conocía: la de los romanos en su pueblo natal Medellín (España). Sin embargo, el paisaje extremeño es muy distinto al que se encontraría en México. No sólo en cuanto al territorio, sino que también en lo que respecta a la influencia del hombre indígena sobre el medio.

La idiosincrasia del indígena lo hacía propenso a la observación detallada de los recursos naturales de los cuales disponía. Su conducta respondía a un aprendizaje lento y pausado; en cambio los conquistadores no hacían el ejercicio del aprendizaje previo, se lanzaban de cabeza a la aventura. Prueba de ello es que muchos conquistadores se embarcarían en un largo viaje sin siquiera haber visto antes el mar. Posiblemente, la solución que les parecía más fácil a la hora de conquistar y poblar era reproducir el sistema de vida que tenían en Europa. En constantes ocasiones esto les supondría un perjuicio, porque no existiría adaptación a las condiciones naturales de las zonas a conquistar, como por ejemplo sucedía con las armas de fuego, inutilizables en medios húmedos.

Como capital Virreinal, México, debía tener una ordenación territorial acorde a la usanza renacentista. Para ello, se aprovecha el entramado urbano de Tenochtitlán, cuya morfología respondía al plano damero con un centro administrativo y religioso nuclear en dicho asentamiento. "Así, la capital de Nueva España fue una ciudad compuesta de una traza central regular habitada por españoles y sus sirvientes, y una periferia irregular en la que moraban principalmente indios" (Fernández y Garza 2011:58). Las barriadas se reordenaron, dejando relegado a un espacio secundario al indígena, marginado de forma permanente, desarraigado y ajeno de su propio entorno social y cultural.

La sociedad española se articulaba en torno a los dogmas católicos, fe que justificaba la conquista y que obligaba a tener órganos que la representasen (Zavala, 1985). La Catedral fue ubicada donde otrora se asentara el gran templo, como si para sustituir una religión bastase con cambiar una edificación. Como se ha explicado anteriormente, la ciudad se asienta sobre un terreno pantanoso; característica que no se tuvo en cuenta a la hora de construir la Catedral, y como consecuencia cada año se hunde, demostrando así, que la idea de reproducir lo conocido (Viejo Continente), prevalece por sobre adaptación medio.

Tanto en la Catedral, como en otras edificaciones, se reutilizaron las piedras de antiguas construcciones aztecas. Acto que fue aprovechado por los indígenas para mantener de forma velada sus tradiciones. Esto se ejemplifica con algunas columnas de construcciones españolas que en la parte inferior de la basa es distinguible la imagen de Tlaltecuhtli (diosa de la tierra). De este modo se cumple una doble función: por una

parte se satisfacen los intereses españoles, al tiempo que se mantienen las propias costumbres.

El intento de introducir el catolicismo en la sociedad azteca viene aparejado con la disociación del paisaje circundante. Los indígenas identificaban a sus dioses con la naturaleza, lo que es fácil de inferir observando el Códice Florentino. Dicho tratado fue ilustrado por el franciscano Bernardino de Sahagún, en donde se expresan las características principales de los dioses aztecas. Al llegar el catolicismo, sus deidades se convirtieron en paganas y esta conexión con la naturaleza se rompe, pero queda establecido un nuevo nexo entre "lo nuevo" y "lo viejo" en algunas montañas que se identifican con Tlaltecuhtli/Virgen María (tópico recurrente en Latinoamérica).

También existe un intento por parte de los españoles de forzar el sincretismo cultural, integrando elementos de la cultura mexica dentro de la religión católica. Esto se refleja en las pilas bautismales que integran la serpiente como elemento decorativo en la copa, pese a que en la cultura católica este es un símbolo que remite al pecado original, justamente lo que intenta lavar el sacramento del bautizo; pero que, en este caso busca la identificación con el azteca mediante la representación de la serpiente sagrada Quetzalcóatl.

Conclusiones

Como decía Octavio Paz (1975:177) "Yo creo que la historia auténtica de una sociedad tiene que ver no sólo con las ideas explícitas, sino sobre todo con las creencias implícitas". El paisaje natural de América Latina, y de México varía en función de la cultura del sujeto que habite y domine el medio; una cultura que puja por absorber a otra. Pero no sólo se transforma el espacio físico, sino que se crea un sincretismo cultural que da a luz a una nueva sociedad, híbrida entre lo europeo y lo indígena. Eso es América: un crisol de culturas, las cuales se pueden apreciar en los resquicios culturales que hemos heredado del pasado.

Agradecimientos:

El presente trabajo no hubiese sido posible sin la guía de Alfonso García de la Vega, a quien quisiera agradecer su tutelaje. También quisiera reconocer las traducciones de Gabriela Espinoza – López.

Referencias

Almagro, M. y Esteras, C. (2014). *Itinerario de Hernán Cortés*. Madrid. Canal Isabel II.

Alvarado, F. (1949). *Crónica Mexicáyotl*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Calnek, E. (1972). Settlement Pattern and Chinampa Agriculture at Tenochtitlan". *American Antiquitiy, 37*(1), 104-115.

Durán, D. (1867). *Historia de las Indias de Nueva España y las islas de tierra firme*. México: Imprenta de Andrade y Escalante.

Fernández, F. y Garza, G. (2011). Cultura y territorialidad en la ocupación de un mismo espacio: México-Tenochtitlán y ciudad de México en siglo XVI. *GeoTrópico, 5*, 53-64.

Gussinyer, J. (2001). México – Tenochtitlán en una isla. Ome Calli (1325) – El Calli (1521). *Boletín Americanista, 51*, 95-144.

Paz, O. (1975). Vuelta a El laberinto de la soledad. *Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien, 25*, 171-189.

Ruiz, R. (1998). *El analisis documental : bases terminologicas, conceptualizacion y estructura operativa.* Granada.

Sauer, C. O. (1925). *La morfología del paisaje.* California: University of California (Trad.: G. Castro).

Zavala, S. (1985). *Hernán Cortés ante la justificación de su conquista". Quinto Centenario 9.* Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

CONCEPCIONES ERRÓNEAS EN LA INFANCIA. ESTUDIO DE CASO

Marcos Chica Díaz

CEIP Nuestra Señora de Valvanera, San Sebastián de los Reyes, Madrid

Resumen

Muchos proyectos de trabajo tratan de captar la atención de los niños de educación infantil sobre la tierra. El estudio de caso realizado sobre un centro de educación infantil en la provincia de Madrid muestra las concepciones erróneas de los niños. Las creaciones artísticas realizadas por los niños permiten mantener la atención sobre el interés didáctico que posee el entorno. Así, la Tierra en todas sus acepciones se convierte en el centro de interés sobre el que gira el proyecto de trabajo propuesto. El planteamiento didáctico guiado por el docente promueve un aprendizaje por indagación y descubrimiento que constituyen los ejes metodológicos de la propuesta. El significativo cambio de posición sobre la Tierra, en cuanto concepto abierto a su descubrimiento, genera un relevante cambio conceptual en los niños. Este cambio resulta necesario en la labor docente a fin de encontrar propuestas didácticas más afines a las capacidades cognitivas de los alumnos.

Abstract

Many projects try to attract the attention of children in early childhood education on Earth. Case study on early childhood education center in the province of Madrid displays the erroneous conceptions of children. The artistic creations made by children allow to keep the attention on the didactic interest that has the environment. Thus, the Earth in all its forms becomes the center of interest on which turns the proposed work project. The didactic approach guided by the teacher promotes learning by inquiry and discovery that constitute the methodological axes of the proposal. The significant change of position on the Earth in the concept opened discovery generates a relevant conceptual change in children. This change is necessary in teaching in order to find more related educational proposals to the cognitive abilities of students.

Introducción

Los modelos científicos en la escuela son claves para que se procure el aprendizaje significativo y por consiguiente el cambio conceptual de los alumnos en el conocimiento de las ciencias. Reflexionar como docentes en el campo de las áreas científicas, nos permite elaborar nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto escolar. Siguiendo el estudio de Vosniadou (2013: 32): *"*El aprendizaje basado en modelos juega un rol importante en el avance científico, así como en el aprendizaje de la ciencia. Incluso los niños pequeños son capaces de crear modelos mentales dinámicos y situados, y de utilizarlos para razonar con ellos".

Consiguientemente, los principales pasos a seguir cuando programamos cuestiones científicas, y más, en estas primeras edades, es inquiriendo en un proceso de recogida de información en cuanto a sus primeras concepciones. Por lo tanto, comenzamos con cuestiones como: *¿Cómo se desarrollan los cambios conceptuales en la edad infantil ante procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula relativos a las Ciencias?* Parece complicado abordar este planteamiento, pero cabe destacar el interés mostrado por el grupo en todo el proceso, gracias a la motivación planteada desde la apertura del proyecto. Por tanto, estas enseñanzas giran con una vertiente desde la propia significatividad de los propios alumnos.

Por último recalcar, que las nociones relativos a la Tierra, lleva arraigado una motivación implícita en el proceso madurativo del niño. Desde que comienzan a explorar el mundo que les rodea, sus incursiones se van forjando desde el suelo y en la Tierra *(*como acepción del conocimiento natural del medio).

Método

Las discusiones generadas con el grupo en torno cuestiones concretas y las propuestas individuales posteriores a estas enseñanzas, nos abren un campo de conocimiento más exhaustivo en cuanto al pensamiento de los participantes, utilizando hoja en blanco como soporte de recogida de información individual. Los destinatarios han sido un grupo de 25 alumnos y alumnas de un mismo nivel escolar en dos etapas diferentes de su escolarización y los tutores correspondientes.

El proyecto programado trata de un análisis empírico de manera secuenciada en dos periodos escolares, mayo-junio 2014 y abril 2015, desarrollado en cinco sesiones.

Los objetivos están encaminados a estructurar los aprendizajes científicos, partiendo del Real Decreto 1630 de 29 de diciembre de 2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Currículo de La Educación Infantil (BOE, 2007), aún vigente dentro del actual marco legal educativo:

- Comprender el razonamiento científico de escolares infantiles la etapa en base al concepto de *la Tierra.*
- Ofrecer aprendizajes significativos relacionados con el campo científico. , favoreciendo los conocimientos previos ante los conocimientos nuevos.
- Anotar sus primeras ideas ante cuestiones científicas, llegando a recabar detenidamente en sus conclusiones mediante diferentes procedimientos como son los debates, producciones infantiles o prácticas científicas.
- Favorecer actitudes de curiosidad y disfrute ante las Ciencias.

Cada sesión se divide en 3 partes. La primera: Toma de contacto con el tema a tratar, dejando que manipulen y reflexionen sobre el tema en un escenario propio para ello. La siguiente es la recogida de información a través de cuestiones científicas partiendo de una más general, con 2 docentes, moderador y ayudante para anotar ideas. La última parte son las producciones de los alumnos.

La recogida de información por parte del docente se centra en las cuestiones planteadas al grupo. Respecto al primer periodo, se formulan hipótesis sobre cómo es la Tierra, en cambio en el segundo periodo del proyecto, giran sobre la posible forma del planeta Tierra. Asimismo estas deducciones nos permiten observar cómo opera el pensamiento epistemológico en la edad infantil. Las concepciones que originan estos procesos madurativos de manera intuitiva, serán el primer elemento a tener en cuenta para abordar contenidos científicos posteriores. En los mismos casos se proponen espacios diferentes.

En cuanto a la primera recogida de información, se les pide a los niños que se sienten sobre la Tierra, ideando estas situaciones con un clima de comunicación adecuado. De modo que fluya una interacción con el medio y con las cuestiones realizadas. De estas ideas previas, se les pidió que formaran sus propias producciones individuales. Una vez realizadas estas interpretaciones, se enmarcaron los dibujos en una etapa correspondiente del grafismo (Lowenfeld y Britain, 1972). En cuanto al segundo periodo, ¿Cómo es un planeta?, se planteo elegir un lugar del aula donde colocar un

cohete espacial. Este juguete, era una supuesta réplica de la nave del famoso astronauta Pedro Duque, acompañado de una nota espacial con una pregunta clave. ¿En qué planeta vivimos? Partiendo de aquí, surge el debate y las conclusiones que iremos recogiendo

Antecedentes

Los primeros estudios referentes a la comprensión del planeta Tierra o de la relación entre el Sol y la Luna., surgen entre las décadas de los años 70 y 80, planteando la comprensión infantil de la Tierra como cuerpo cósmico, de relación entre la Tierra y el Sol, de las distintas explicaciones o nociones de día y noche, de la forma de la Tierra y la gravedad, y, de las relaciones que se establecen en el sistema Tierra-Sol-Luna, entre otras. Estas investigaciones fueron llevadas a cabo por diferentes autores como Nussbaum (1988), o Nussbaum y Novak (1976) o Sneider y Pulos (1983). En estos estudios se averigua sobre la percepción de la tierra, su posible forma, si es plana o no, si se compone de dos hemisferios, de la ausencia de la explicación de la gravedad, o de cómo interpretan la realidad los niños.

Otros estudios realizados en Katmandú (Nepal) a 250 niños entre 8 y 12 años, (Mali y Howe, 1979) muestran que éstos presentaban elementos equivalentes a las descritas en el trabajo de Nussbaum (1988), ya que tendían a defender el dogma de su religión. Así, prevalece la idea de la Tierra plana y sostenida por cuatro enormes elefantes. Los niños, aún siendo escolarizados y haber recibido formación escolar, se forman esta idea en vez de la forma esférica de la Tierra. Por lo tanto, las ideas esquemáticas se condicionan por las costumbres y crreencias culturales.

En niños ingleses entre 9 y 16 años (Baxter, 1989) definen la Tierra plana como una galleta y formada por dos hemisferios, uno sólido en el que se encuentran todos los elementos y seres vivos y otro con el cielo delimitado. Otros estudios realizado con escolares de primaria (6 y 9 años), en dos ciudades de la India, con el resultado de la Tierra plana en forma de disco o flotando en el agua (Samarapungavan, Vosniadou y Brewer, 1996). Diakidoy, Vosniadou y Hawks (1997) a indios americanos de Lakota, con deducciones sobre la Tierra en forma hueca, hecho coherente con la mitología de su tribu.

Resultados

En esta investigación se comprueba que las representaciones de los escolares en este caso, no se asemejan a la realidad adulta. Se ha constantado que las informaciones que aportan los niños son similares a la de los adultos a medida que avanzan de edad, véase en Navarro (2007). Estas acepciones se relacionan con el contexto-ambiente en el que viven. En definitiva, se podría afirmar que, desde este estudio, los niños llegan a conclusiones análogas a los estudios realizados por los autores citados más arriba y, por tanto, muestran dificultades para comprender que la Tierra es esférica, que tiene gravedad y que es bastante grande geograficamente. Además, el factor cultural (lugar donde se vive, religión y creencias…) resulta ser significativo para evaluar estas concepciones.

Tabla 1. *Descripción del proceso sobre las cuestiones planteadas*

Fecha/ Cuestiones realizadas	**Nº de alumnos**	**Respuestas realizadas globales**	**Producciones realizadas individuales**
22-05-2014. sesión 1 ¿Qué sabemos sobre *la Tierra*?	**25**	**28**	**25**
28-05-2014, sesión 2 Representación libre. Bebés, mamás y papás del mundo	**24**	**24**	**24**
6-06-2014, sesión 3 ¿Qué sabemos sobre *la Arena*?	**19**	**19**	**19**
14-04-2015, sesión 4 ¿Cómo es un planeta?	**23**	**23**	**23**
21-06-2015, sesión 5 ¿Cómo es el universo?	**23**	**23**	**22**

Conclusiones

En cuanto a las producciones y el análisis de los dibujos del grupo de las concepciones sobre la Tierra, se observa que:

- La proximidad resulta ser clara en sus representaciones en cuanto que la tierra tiene forma plana y no comprenden que pudiera ser esférica.
- Los dibujos de la tierra aparecen de forma plana o con dos hemisferios.
- Los dibujos de los planetas se asemejan a los vistos en diferentes medios de imágenes.

- Las concepciones simplificadas que realizan al procesar la información de manera empírica, conlleva a crear procesos de construcción de los nuevos conocimientos.
-

Tabla 2. *Descripción de proceso de recogida de información*

Fecha/ Cuestiones realizadas	**Respuestas realizadas globales 1º Periodo** **Sesión 1**
22-05-2014 sesión 1 **¿Qué sabemos sobre *la Tierra*?**	¿Sabéis dónde estamos sentado?, ¿sobre qué? *"…estamos en el suelo…", "…en la tierra…", "…no, en la arena…"*, y ¿eso qué es? (señalamos las plantas) *"…eso es trigo…"* ¿Alguien sabe qué hemos pisado desde que salimos de clase hasta sentarnos aquí? *"…hemos pisado la arena…", "…hemos pisado las plantas…", "…hemos pisado los ladrillos…"* (Refiriéndose al pequeño muro que hemos tenido que atravesar para adentrarnos a esta zona). *"…También hemos pisado las plantas…"*. ¿Qué plantas?,"*…esas…"* (Señalando el césped). ¿Vosotros sabéis lo qué es una planta? *"…una planta crece…"*, "*…los árboles crecen del suelo…"* y, ¿están vivas las plantas y los árboles? *"…No…", "…si, está viva porque le ha echado agua el jardinero…", "…el agua también viene del cielo…"* ¿Qué es la Tierra? *"…la tierra es el horizonte…", "…pues la arena es esto* (y nos muestra un puñado de arena sujeta en su mano) *y no tiene ojos…", "…la arena sale del agua por la lluvia…", -"…cuando llueve del cielo, la tierra se convierte en blandita…", "…la tierra es donde viven los dinosaurios, y es muy grandeeeee…", "…nosotros vivimos en casas en Madrid…"* ¿Cómo es la tierra, fría o caliente? *: "…es fría…", "…es caliente en verano…"* ¿Es lo mismo la arena qué la tierra? "*No, porque una es blanca y la otra como llovió es negra…", "…la hierba crece de los árboles, pero está en la arena…", "…la arena es finita…"* De pronto, viene una ráfaga de aire, nos quedamos todos callados y con los ojos cerrados de la fuerza con la que se percibe. Cuando el viento se detiene les apuntamos ¿Qué ha pasado? *"…pues que ahora hay mucho aire y el aire viene de los árboles, lo hacen ellos, y cuando hace viento se vuelan las hojas…", "…los dinosaurios se hundieron en la tierra, ya no viven…", "…lo he visto en la tele…"*

Para concluir, los niños poseen una idea de que los planetas son lugares dónde viven las personas o los seres vivos, y les cuesta imaginar que la tierra es redonda, por eso en sus representaciones encontramos planetas redondos, partiendo de aquello que conocen, como la luna o como algún planeta que han podido ver en cuentos o en medios audiovisuales. De ahí la importancia de tratar la investigación sobre qué sabían de la tierra, nos hicieron todas sus producciones en horizontal. En cambio, cuando se les

pregunta sobre cómo es un planeta, ellos representan el planeta redondo, y algunos saben que la Tierra es ese lugar en el que viven, pero también difieren en algunos aspectos, por ejemplo, un dibujo muy llamativo es uno en el que aparecen 4 planetas, cada planeta es un planeta de personas importantes para ella, sus primas, sus padres, ella misma. En definitiva, sus conocimientos previos están influenciados por su imaginario y por su realidad significativa.

Imágenes del proceso de reflexión y debate	

Figura 1. Ejemplos de algunas producciones de la sesión 1 y sesión 4

Por lo tanto, las percepciones de la forma de la Tierra en los niños están supeditadas a sus experiencias más primarias con el juego de y en la Tierra, ya que el conocimiento científico en la etapa infantil opera a medida que se desarrolla el cambio conceptual. El conocimiento previo de los alumnos es esencial para diseñar programaciones relacionadas con las disciplinas científicas antes de iniciar procesos más complejos y no errar en sus posibles afirmaciones.

Agradecimientos

Se agradece la colaboración y las direcciones realizadas durante estas investigaciones a Alfonso García de la Vega, al igual que en el proceso y guía del estudio y en las correcciones orientadas de la presente comunicación.

Referencias

Baxter, J. (1989). Children's understanding of familiar astronomical events. *International Journal of Science Education*, (11), 502-513.

Boletín Oficial del Estado, BOE (2007). *Real Decreto 1630 de 29 de diciembre de 2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Currículo de La Educación Infantil.*

Diakidoy, I.-A., Vosniadou, S., y Hawks, J. (1997). Conceptual change in astronomy:models of the Earth and the day/night cycle in American-Indian children. *European Journal of Psycology of Education, 2*(12), 159-184.

Lowenfeld, V. y Britain, W. L. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Heroes.

Mali, G., y Howe, A. (1979). *Development of Earth and gravity concepts among nepalichildren. Science Education,* (63), 685-691.

Navarro, A. V. (2007). Ideas, conocimientos y teorías de niños y adultos sobre las relaciones Sol-Tierra-Luna. Estado actual de las investigaciones. *Revista de Educación.* (342), 475-500.

Nussbaum, J. (1988). La Tierra como cuerpo cósmico. En R. Driver, E. Guesne y A. Tiberghien (Eds.), *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Morata.

Nussbaum, J., y Novak, J. D. (1976). An assessment of children concepts of the Earth utilizing structural interwiews. *Science Education,* (60), 535-550.

Samarapungavan, A., Vosniadou, S., y Brewer, W. (1996). Mental models of the Earth,Sun and Moon:indian children's cosmologies. *Cognitive Development,* (11), 491-521.

Sneider, C., y Pulos, S. (1983). Children's cosmogrphies: understanding the Earth's shape and gravity. *Science Education,* 205-221.

Vosniadou, S. (2013). Razonamiento basado en modelos y el aprendizaje de conceptos científicos contra intuitivos. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, *36*(1), 19-31.

ESTRATEGIAS DIDACTICAS SOBRE EL PATRIMONIO EN ZONAS DE RIESGO NATURAL

Ana Sánchez Rico y Juan Luis Arceda Cuadrado

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Los riesgos naturales representan en la actualidad un conocimiento necesario en la enseñanza obligatoria. No tanto por los conocimientos que hay que adquirir, como por cuanto la capacidad de respuesta y sensibilidad a los mismos. Los profesores deben abordar estos contenidos desde la interdisciplinariedad, dadas las características transversales como elementos curriculares. El objetivo principal de este trabajo consiste en mostrar los posibles riesgos naturales y la respuesta educativa para cada caso, mediante determinadas estrategias didácticas. La base metodológica consiste en alternar situaciones docentes en el aula y fuera de ella. En ella se llevarán a cabo situaciones donde la dinámica de los grupos flexibles permita conocer los principales riesgos naturales y su respuesta ciudadana. Una respuesta que debe conducir a reconocer las actuaciones educativas ante posibles situaciones de riesgo. Además, esta respuesta debe intervenir en la elaboración de protocolos de intervención en los espacios poblados, en zonas de aprovechamiento económico y en sectores patrimoniales. El trabajo de campo sería la labor esencial para reconocer los ámbitos geográficos de vulnerabilidad del territorio (llanura aluvial, rambla, costa, sectores de sismicidad acusada…). Y, a continuación, las posibles consecuencias (inundaciones, sequías, tsunamis, terremotos, vulcanismo, desprendimientos…). La discusión se enlaza con la pertinencia de ciertos riesgos alejados de su entorno geográfico, pero cuya posibilidad es real (glaciares, cavidades kársticas, gelifluxión…) y que se relaciona con los bienes patrimoniales.

Abstract

Nowadays natural hazards are an important area of study in Secondary Education, not only because of the knowledge that is obtained, but also the ability to be aware of these hazards and respond to them. Teachers should approach this content from an interdisciplinary viewpoint, given the transversal nature of the curriculum elements. The main objective of this work consists of showing potential natural risks and educational

response to each of them. The base methodology consists of alternating teaching situations in and out of the classroom. This means enacting situations where the flexible group dynamic brings knowledge of the main hazards and the appropriate citizen's response. A response which must lead to recognising educational actions in the face of potential risk situations. Moreover, this response must take part in the development of intervention protocols in populated areas, zones of economic activity and historical importance. Field work would be the essential tool for recognising the vulnerable geographical areas in a territory (flood plains, ravines, coast, areas of high seismic activity) and subsequently, the possible consequences (floods, drought, tsunamis, earthquakes, volcanic eruptions, landslides…) Discussion will be linked to the relevance of certain risks distant from the geographical area, but the possibility of which is real (glaciers, karst cavities…) and which are related to areas of heritage.

Introducción

¿Se informa a diario de alguna noticia relacionada con los riesgos naturales? ¿Y del patrimonio? ¿Y si uniendo estas dos cuestiones nos preguntamos si tienen relación? Las dos primeras preguntas tendrían probablemente una respuesta afirmativa, pero para responder a la tercera pregunta se necesitará relacionar las dos primeras cuestiones.

Un ejemplo no muy lejano se puede encontrar en el terremoto sufrido en el municipio de Lorca (Murcia) el 11 de mayo de 2011, en el cual se vieron afectados diferentes infraestructuras. Recientemente, un fuerte terremoto asoló Nepal, cobrándose numerosas víctimas y destruyendo gran parte del patrimonio histórico.

El presente artículo versa la idea de cómo los riesgos naturales afectan en el patrimonio, y cómo los daños provocados pueden afectar a su conservación, aplicándolo desde la educación. Mediante una serie de estrategias propuestas por el docente el alumno puede adquirir conocimientos a la vez que se le muestra el valor de la conservación del patrimonio.

García de la Vega (2012) y Pinto y Molina (2015) mencionan las ventajas que puede proporcionar el conocimiento del patrimonio, utilizándolo como fuente primaria en la enseñanza de las ciencias sociales. Ponen de manifiesto que el patrimonio ayudaría a potenciar una conciencia crítica y facilitaría la comprensión de las sociedades pasadas y presentes. A esto se podría añadir la conexión con los riesgos naturales que permitiría

también analizar las huellas que pueden dejar dichos desastres naturales en el patrimonio y en la medida que ello puede afectar a la sociedad.

A raíz del terremoto de Lorca en el año 2011 se publicaron en España algunos artículos en torno a la problemática de los desastres naturales en los bienes culturales. Muñoz (2012) enfatiza la vulnerabilidad del patrimonio ante catástrofes de esta magnitud. Herráez (2012) reflexiona sobre la manera de mejorar en mecanismos de prevención para mitigar los efectos de estos sucesos.

Figura 1. Vinculación entre riesgos naturales y patrimonio. Elaboración propia.

Metodología

En el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, se recoge en qué cursos se incluyen los temas referidos al patrimonio y los que tratan los riesgos naturales. Se ha valorado trabajar con alumnos de 1º de la ESO debido a que el temario está incluido tanto en la asignatura de biología y geología como en Geografía e Historia, e incluso en Cultura Clásica, lo que permite que se inicie la interdisciplinariedad, ya desde los primeros cursos de la ESO. A la vez permiten al docente una mayor libertad para tratar el tema del presente artículo.

A continuación se plantean unos objetivos principales:

- Plantear estrategias educativas sobre los riesgos naturales y el patrimonio.
- Aplicar la interdisciplinariedad como enfoque metodológico.

- Introducir nuevas técnicas de trabajo cooperativo en el alumnado de la ESO.
- Sensibilizar hacia el concepto de conservación del patrimonio en el alumnado.

Triple E (Elemento, Evento, Efecto) con dispositivos móviles

La técnica de la "Triple E" es ideal para esta práctica, donde los tres actores principales son: el elemento, el evento y el efecto. Los alumnos deberán desarrollar la práctica y grabarla mediante dispositivo móvil, algo que hoy día está al alcance de cualquier adolescente. En el vídeo se verá plasmada la idea de la triple E. El elemento se refiere a la construcción que se pretende emular, el evento correspondería al riesgo natural elegido, y el efecto, por último, muestra las consecuencias finales de la simulación.

En clase el docente organizaría parejas para elaborar la práctica. Una vez hechas las parejas se explicaría el temario relacionado con la práctica (riesgos naturales y su implicación en el patrimonio) y en qué consistiría la actividad que se propone. En ésta se dará a elegir entre tres riesgos naturales: inundaciones, terremotos y corrimientos de tierra. Es aconsejable trabajar con pocos riesgos para que los alumnos empiecen a entender cómo son los mecanismos de desarrollo de estos tres riesgos naturales, ver en qué se diferencian, las similitudes que tienen entre sí y a partir de ahí darles las herramientas necesarias para que puedan ampliar conocimientos y aptitudes relacionadas con la práctica (Ayala y Olcina, 2002). Se han elegido esos riesgos naturales debido a que se dan con relativa frecuencia en España, y es bueno que los alumnos trabajen con algo que sea cercano a ellos (Suárez y Regueiro, 1997). Los miembros de la pareja debatirán y escogerán con qué riesgo natural van a trabajar. La práctica estaría elaborada fuera del aula por lo que la pareja debería acordar un tiempo para desarrollarla. Un componente de la pareja se encargaría de realizar la maqueta de la construcción con el visto bueno previo del profesor antes de desarrollarlo. El alumno tendría total libertad tanto de escala como de materiales a utilizar. El otro miembro se encargaría de desarrollar el escenario, cuyas características principales estarían directamente relacionadas con el riesgo natural elegido (Brusi, 2008). Es necesario trabajarlo fuera del aula porque durante el horario escolar sería complicado que pudieran desarrollarlo de manera óptima por el tiempo, y podrían tener más libertad de escenarios. Una vez finalizadas ambas partes, las parejas pondrán en común lo

desarrollado y realizarán una simulación. Ésta será grabada con dispositivos móviles y posteriormente montada y maquetada para presentar en clase. El vídeo tendría una duración máxima de cinco minutos y los integrantes de la pareja explicarían la simulación realizada. Por último y con total libertad de elección de fuentes deberán presentar tres medidas de mitigación y prevención para evitar que el patrimonio se vea afectado por el riesgo natural elegido para la práctica (Jones, 1986).

El docente evaluará la práctica mediante rúbricas. En primer lugar, tendrá en cuenta la comprensión de los conocimientos adquiridos por los alumnos, ya que lo principal es que los alumnos entiendan el temario mediante el desarrollo de la práctica. Ese es el criterio de evaluación que pivotará para que la práctica sea apta. También se evaluará: la creatividad desarrollada por los alumnos, los materiales utilizados, el montaje, coherencia del montaje (explicaciones, efectos, músicas, etc.), la implicación de los componentes de la pareja, la presentación en clase, y las medidas de prevención y mitigación desarrolladas.

Resultados

La conservación del patrimonio y su vulnerabilidad frente a los riesgos naturales debe ser abordada desde la educación. Sin un conocimiento elaborado sobre estos aspectos jamás se podrá tener una idea clara del concepto de conservación respecto al patrimonio. Si no se conocen los riesgos naturales no se sabrá con exactitud cómo afectan de forma directa en el patrimonio. Desde la educación se pueden abordar ambos conceptos y es inherente a ello la idea de conservación. Los alumnos tendrán las capacidades básicas para ver los problemas existentes y gracias a ello podrán proponer una serie de estrategias de mitigación de daños.

Conclusiones

Es un hecho que a diario hay informaciones relacionadas con el patrimonio y los riesgos naturales. Ofrecer a los docentes las herramientas para que los alumnos se aproximen a la realidad del mundo, es un aspecto en el que se ha de seguir trabajando e innovando. A nivel nacional no se ha profundizado lo suficiente en este elemento curricular, y los autores de este artículo desean que se siga avanzando y es por ello que

con esta propuesta se intenta dar un paso hacia delante, al menos en lo que tiene que ver con patrimonio y riesgos naturales.

Desarrollar trabajos y proponer nuevas técnicas ayudará en un futuro que los docentes puedan elaborar numerosos enfoques didácticos donde trabajar la interdisciplinariedad y que las asignaturas no sean tan estructuralmente rígidas sino que puedan tener una mayor facilidad de relación entre las mismas.

Referencias

Ayala, F. J., y Olcina, J. (2002). *Riesgos naturales.* Barcelona: Ariel.

Brusi, D. (2008). Simulando catástrofes. Recursos para la enseñanza de los riesgos naturales. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales, (55),* 32-42.

García, A. (2012). El aprendizaje basado en problemas en los itinerarios didácticos vinculados al patrimonio. *Educación y futuro, 27*, 155-175.

Herráez, J. A. (2012). Estrategias de conservación preventiva ante catástrofes. *Patrimonio cultural de España, 6*, 61-68.

Jones, B. G. (1986). *Protecting Historic Architecture and Museum Collections from Natural Disasters.* Stoneham, MA: Butterworth Publishers.

Muñoz, A. (2012). Editorial. Patrimonio en riesgo: seismos y bienes culturales. *Patrimonio Cultural de España, 6*, 9-11.

Pinto, H., y Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI, 33*(1), 103-128.

Suárez, L., y Regueiro, M. (1997). *Guía ciudadana de los riesgos geológicos.* Madrid: ICOG.

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PERSONALES EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE MAESTRO DE PRIMARIA A PARTIR DE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO. UNA EXPERIENCIA EN EL AULA UNIVERSITARIA

Sandra Vázquez Toledo y Marta Liesa Orús

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca (UNIZAR)

Resumen

Los cambios sociales exigen nuevas competencias y una mayor cualificación profesional de los maestros. Desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se demanda una respuesta formativa para estas exigencias y dicha respuesta pasa por un cambio metodológico, dónde el estudiante debe convertirse en el centro del aprendizaje. Y el camino para ello es la apuesta por las metodologías activas. Con este objetivo se pone en marcha esta experiencia de aprendizaje cooperativo. Para constatar el impacto de esta metodología en el desarrollo de las competencias transversales de nuestros alumnos, concretamente las personales, se usa la observación y un cuestionario. Entre los resultados cabe destacar una mejora de: habilidades interpersonales, trabajo en equipo, respeto a la diversidad, razonamiento crítico y compromiso ético. Por ello, se considera esta opción metodológica cómo útil y eficaz para la mejora y maximización del rendimiento y desarrollo de competencias personales.

Abstract

Social changes require new skills and a higher professional qualification of teachers. From the European Higher Education Area (EHEA), an educational response to these requirements is demanded. This response goes through a methodological change where the student must become the center of the learning. The way for getting this is the focus on active methodologies and with this goal we have started a cooperative learning experience. To ascertain the impact of this methodology in the development of generic skills of our students, specifically personal skills, observation and a questionnaire were used. The results include the improvement of: interpersonal skills, teamwork, respect for diversity, critical thinking and ethical commitment. Therefore, this methodological

option is considered to be useful and effective for enhancing and maximizing the performance and development of personal skills.

Introducción

En el Grado de Maestro de Primaria en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, en la asignatura obligatoria Currículum en Contextos Diversos, se está trabajando con aprendizaje cooperativo. La población con la que se está trabajando asciende a 127 alumnos (dos grupos). Se optó por trabajar en esta línea por dos motivos esenciales: a) porque responde a las exigencias del EEES y, b) por las ventajas implícitas de trabajar con esta metodología para el aprendizaje de nuestros alumnos.

Método / Descripción del proyecto

Este proyecto se sustenta en la metodología de aprendizaje cooperativo, la cual fue definida por Johnson, Johnson y Holubec (1999) como "el uso didáctico de equipos de trabajo reducidos, en los cuales los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros de equipo" (p. 14).

Se ha incorporado esta metodología en la asignatura tanto en la parte teórica como en la práctica constituyendo el núcleo central de la misma, lo que nos ha permitido trabajar de forma significativa y experiencial un contenido propio de esta asignatura: metodología.

Se definieron equipos Base de trabajo –estables y heterogéneos- formados por 4/ 5 personas, y se asignaron roles diferenciados que fueron rotando (responsable, ayudante del responsable o suplente, secretario y encargado del material), para ello se ha tenido en cuenta las fases de formación de equipos de Torrego (2012), las orientaciones de Gavilán y Alario (2010) y Pujolás (2003). Cada equipo ha tenido que recoger su trabajo diario en un cuaderno de equipo –potenciando el proceso reflexivo- y definir las normas internas de funcionamiento del mismo. También, se ha alternando el tipo de agrupamiento: equipos de expertos y equipos esporádicos.

Se ha aplicado un variado repertorio de estrategias didácticas, entre ellas, cabe destacar:

- Puzzle de Aronson (Jigsaw)
- STAD (Student Team-Achievement Divisions)

- Grupos de investigación
- Metaplan
- Tutoría entre iguales (Peer Tutoring)
- Torneo de aprendizaje
- Phipils 66
- Elaboración de un mural y un vídeo en equipo
- Debates...

La evaluación ha sido continua, a través de la observación, del cuaderno de equipo y la coevalución por parte de los equipos. Así mismo, se ha evaluado el proyecto aplicando el cuestionario para valorar el aprendizaje cooperativo de González y García (2007), por entender que responde a nuestro contexto y por su grado de exhaustividad.

El desarrollo de competencias personales a través de las actividades de aula

La profesión docente en el contexto actual exige ser capaz de trabajar con otros. Entendemos que gracias a esta metodología podemos trabajar eficazmente competencias transversales o genéricas que son esenciales para ello, específicamente competencias personales -referidas a las capacidades individuales y las destrezas sociales-, que fueron definidas a partir del Proyecto Tuning (ANECA). Hemos realizado un análisis de cómo se han trabajado éstas vinculándolas a las actividades realizadas en el aula.

PERSONALES	ACTIVIDAD
Trabajo en equipo	Se ha trabajado en pequeño grupo, equipos base estables, así como con equipos esporádicos y de expertos.
Habilidades en las relaciones interpersonales	Lo alumnos han tenido que poner en práctica habilidades interpersonales y desarrollarlas: la atención, la escucha, la empatía, el respeto, no prejuzgar, amabilidad, etc.
Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	Los alumnos han tenido que respetar los diferentes ritmos de trabajo, motivaciones, capacidades, habilidades… han tenido que reconocer que cada componente del grupo es distinto.
Razonamiento crítico	Las propuestas que han elaborado han surgido de la evaluación previa de la situación o necesidades, han tenido que reflexionar sobre los porqués, hacer inferencias, interpretar, analizar, explicar… hasta dar soluciones y/o crear las condiciones o materiales más idóneos. No ha sido un trabajo intuitivo.
Compromiso ético	Se han puesto en juego numerosos valores, algunos se han despertado y otros los han afianzado. Valores como la solidaridad, el respeto, la inclusión, la empatía, la honestidad y la responsabilidad.

Resultados

Tras aplicar el cuestionario de González y García (2007), del cual se han obtenido 70 respuestas, podemos indicar que la metodología desarrollada ha tenido cambios significativos en los diversos aspectos. Tras un análisis descriptivo de los datos, hemos sintetizado los resultados, traducidos en mejora, en la siguiente tabla:

Tabla 1. *Mejoras obtenidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.*

Aspectos	**Competencia o área**	**Porcentaje**
Aprendizaje del alumnado	Motivación intrínseca, interés y participación	80%
	Comunicación verbal	85%
	Reflexión, deliberación y planificación en la toma de decisiones	77%
	Argumentación ante las ideas propias y ajenas	80%
	Relacionarse, cooperar y conocerse mutuamente	87%
	Capacidad de compromiso	83%
	Autonomía	80%
	Iniciativa	70%
	Aprendizaje recíproco entre los compañeros	85%
Clima de aula	Relación cercana, fluida y enriquecedora con el profesorado y compañeros	87%

Discusión/Conclusiones

Algunas de las mejoras que se han conseguido se concretan en:

- Se ha propiciado el desarrollo personal y professional. Se ha facilitado, de manera creativa y diversificada el desarrollo de las competencias personales deseadas en maestros.
- Se ha promovido relaciones positivas entre los estudiantes.
- Ha aumentado la motivación intrínseca del alumnado.
- Se han desarrollado habilidades interpersonales y estrategias para resolver conflictos.
- Se ha promovido el respeto por los otros, la habilidad para opinar y escuchar, la tolerancia, la flexibilidad y la apertura hacia los demás.
- Se han compartido responsabilidades, desarrollando el compromiso de la tarea hacia los demás.

Dichas mejoras ya han sido constatadas por otra investigaciones (González y García 2007; Pujolás, 2001; Slavin, 1999), en ellas se incide en que el empleo de este tipo de aprendizaje permite aumentar el logro de los estudiantes, sus relaciones intergrupales, la aceptación del alumnado con dificultades académicas y la autoestima. Además, se logra que los estudiantes aprendan a pensar por sí mismos, a resolver problemas y a integrar y aplicar sus conocimientos y habilidades de aprendizaje.

Por todo ello, consideramos que el aprendizaje cooperativo es una opción metodológica muy útil y eficaz, que mejora y maximiza considerablemente el rendimiento y el desarrollo de competencias personales -habilidades interpersonales, trabajo en equipo, respeto a la diversidad, razonamiento crítico y compromiso ético- de nuestro alumnado y que es necesario introducirla en las aulas universitarias para lograr tales fines.

Referencias

Gavilán, P. y Alario, R. (2010*). Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones.* Madrid: CCS.

González , N. y García, M. R. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación, 42*(6), 1-13

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Buenos Aires: Paidós.

Pujolás, P. (2001). Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. Málaga: Aljibe.

Pujolás, P. (2003). *El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas.* Universidad de Vic.

Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.

Torrego, J.C. y Negro, A. (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación.* Madrid: Alianza.

LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA ADOLESCENCIA: UNA APROXIMACIÓN AL ANÁLISIS DE SU CONTENIDO Y SU ESTRUCTURA

Yolanda Pastor-Ruiz y Alba Losada

Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

Las representaciones sociales funcionan como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social. Constituyen una guía para la acción, orientando las acciones y las relaciones sociales. El objetivo de este trabajo consiste en apresar el contenido y la estructura de las representaciones sociales sobre la adolescencia en una muestra de 438 estudiantes universitarios de entre 23 y 53 años del máster de formación del profesorado de la URJC. Para ello se utilizó un cuestionario de asociación libre con el término inductor “adolescencia”, que posteriormente debía ser ponderado de +2 a -2. Para el análisis de la información se elaboró un diccionario de términos siguiendo las recomendaciones de Di Giacomo (1987) y se combinaron distintos tipos de análisis cuantitativos, entre ellos el análisis de correspondencias múltiples dirigido a detectar las agrupaciones subyacentes entre los términos. Los análisis preliminares sitúan entre las características más importantes de la representación social una visión del adolescente como: rebelde, en proceso de cambio o maduración, inseguro, experimentador y dominado por impulsos hormonales. Se discute sobre las repercusiones que esta visión puede tener tanto en los profesionales de la educación como en los propios adolescentes.

Palabras clave: adolescencia, representación social, educación.

Abstract

Social representations operate as a system of interpretation of reality that governs the relationship of individuals with their physical and social environment. Provide a guide for action, guiding the actions and social relations. The aim of this paper is to capture the content and structure of the social representations of adolescence in a sample of 438 college students between 23 and 53 years old of the master teacher training from the URJC. A questionnaire of free association with the inductor term "adolescence", which later had to be weighted from +2 to -2 was used. For the analysis of the information, a

dictionary of terms was developed following the recommendations of Di Giacomo (1987) and different types of quantitative analyzes, including multiple correspondence analysis to detect the underlying groupings between terms, were combined. Preliminary tests reported that the most important features of adolescence social representation were: rebel, in flux or maturation, insecure, experimenter and dominated by hormonal urges. It discusses the impact that this vision can have in both education professionals and adolescents themselves.

Key words: adolescence, social representation, education.

Introducción

La representación social de la adolescencia no constituye una idea nueva, de hecho se trata de una idea bien establecida en la sociedad contemporánea y bastante resistente al cambio. Aunque su origen se remonta a la antigua Grecia, la mayoría de los estudiosos coinciden en que el origen del término "adolescencia", puede atribuirse a Stanley Hall en 1905, quien publicó dos volúmenes con este título describiendo este periodo como dramático y tormentoso ("Storm and stress").

Entre los primeros estudios contemporáneos que tratan de delimitar en qué consiste, cabe nombrar a Chombart de Lauwe (1984, citado en Doise, 1996). Esta autora considera que la idea de dominancia es indispensable para explicar la representación que los adultos tienen de los menores, entendiéndose desde dos perspectivas: una identificación a escala reducida (los adolescentes se parecen a los adultos pero con características menos desarrolladas) o por inversión (poseen atributos contrarios al modelo ideal dominante que son los adultos).

En nuestro país, la investigación de Ferrán Casas (2000, 2010) muestra que a la adolescencia se le atribuye el significado de los que "aún no" son adultos. Esta idea se construye desde una postura adultocéntrica, en la que los adultos son poseedores del saber, responsabilidades y competencias necesarias para la vida de las que carecen los jóvenes.

Desde Argentina, Chaves (2005) mantiene que la juventud y la adolescencia se caracterizan por el gran "no", o bien se le niega su existencia como sujeto total o bien se negativizan sus prácticas. Se habla del joven como: inseguro, en transición, ocioso,

incompleto, desinteresado, desviado, peligroso, victimizado, rebelde y como el ser del futuro pero no del presente.

En un estudio realizado con población española se percibe a los adolescentes especialmente interesados por la diversión, las actividades lúdicas y el sexo, además de impulsivos y rebeldes, siendo el profesorado el colectivo que poseía la visión más negativa (Casco y Oliva, 2004). Resultados similares sobre el profesorado fueron obtenidos en un estudio cualitativo en Brasil (Ferreira, 1999).

Nuestro objetivo es apresar el contenido de las representaciones sociales sobre la adolescencia de los futuros profesionales de la educación, y apoyándonos en la teoría del núcleo central (Abric, 1976, 1987, citado en Abric, 2001), tratar de detectar cuáles pueden ser los rasgos más centrales de esta representación.

Método

Materiales

Se administró un cuestionario de asociación libre de palabras (20 por encuestado) con el término inductor de adolescencia, que debían ponderar entre +2 y -2. Posteriormente debían realizar parejas de palabras entre los términos que ellos mismos habían generado y justificarlas, incidiendo en la posibilidad de repeticiones.

Participantes

La muestra de este estudio se compone de 438 estudiantes del máster de formación del profesorado de secundaria de la URJC de edades comprendidas entre 23 y 53 años (M edad = 28,5; dt = 6,36; 62% mujeres).

Diseño

Se trata de un diseño trasversal cualitativo. Para el análisis de la información se elaboró primeramente un “diccionario de significados” siguiendo las recomendaciones de Di Giacomo (1987). Partimos de alrededor de 2.500 términos que tras aplicar los criterios quedaron en 104 términos diferentes.

Se llevaron a cabo análisis de frecuencias, su rango medio de aparición y el valor ponderado medio. Adicionalmente, se calculó la frecuencia de los términos que aparecían en los pares de asociaciones. Realizamos un análisis de correspondencias múltiples (ACM) con los 20 términos más frecuentes.

La combinación de diversas técnicas cuantitativas y cualitativas y el análisis de las coincidencias de estos resultados son las más adecuadas para detectar aquellos términos que pueden formar parte del núcleo central de la representación (Abric, 2001).

Procedimiento

El cuestionario se administró en el aula antes de iniciar el curso. Los estudiantes contestaron voluntaria y anónimamente. Obtuvimos una tasa de respuesta del 100% de los asistentes.

Resultados

En la tabla 1 se muestran los 20 términos asociados a la palabra adolescencia que aparecen con mayor frecuencia, su rango medio de aparición y la ponderación media. Se clasificaron por orden de importancia en cada uno de estos análisis y se eligieron los siete primeros términos de cada clasificación. En base a las coincidencias encontramos: rebelde, madurativo, inseguro, experimentador y púber. Convergen en dos clasificaciones los términos: amistoso e inestable.

Tabla 1. *Frecuencia, rango medio de aparición y ponderación*

TÉRMINOS	Frec.	Rango medio	Ponderación media
Rebelde	563	8,63	.62
Experimentador	370	9,08	.88
Madurativo	355	7,21	.81
Amistoso	353	10,01	.57
Inseguro	320	8,39	.81
Identitario	227	11,22	-.22
Consumidor de sustancias	215	11,80	.00
Púber	211	6,95	.78
Estudioso	203	10,41	.32
Pasota	178	9,96	.87
Independiente	177	10,63	-.31
Influenciable	171	11,74	.46
Enérgico	161	9,75	-.02
Inestable	155	8,87	.52
Ansioso	143	8,83	.01
Difícil	141	9,47	.09
Divertido	141	9,57	-.17
Alegre	141	10,20	.24
Egocéntrico	139	11,47	-.18
Joven	131	6,85	-.09

También hemos analizado las frecuencias de los términos que aparecen en las asociaciones. Por orden de importancia son: rebelde, amistoso, experimentador, inseguro, madurativo, inestable y púber. Ambos criterios coinciden plenamente en los términos con mayor peso en las representaciones sociales de la adolescencia.

De los resultados obtenidos con el ACM, se han seleccionado las cuatro primeras dimensiones porque son las que mejor sintetizan la variabilidad presentada por los sujetos en las respuestas a los 20 términos asociados analizados (30,8%). La representación gráfica nos permite visualizar los términos con mayor peso en las dimensiones y las relaciones de proximidad-dependencia entre ellos (véanse figuras 1-3).

Figura 1

Figura 2

Figura 3.

Conclusiones

A juzgar por nuestros resultados no parece que la representación social de la adolescencia haya experimentado cambio alguno en las últimas décadas. En el núcleo duro de la representación, nos encontramos con la idea de que están experimentando un proceso de cambio y maduración, de construcción de su futuro y su identidad -como diría Casas (2006) "aún no son" adultos. Son percibidos como rebeldes y difíciles. Se les considera inseguros e inestables. Entre las visiones más positivas encontramos la necesidad que tienen los adolescentes de tener nuevas vivencias y experiencias -aunque hay que matizar que esto se relaciona con problemas como el consumo de sustancias o las conductas de riesgo sexual. También los describen, como sociables, enérgicos y alegres y se enfatiza los cambios físicos y hormonales que de algún modo sirven para remarcar que son así por sus características biológicas.

En consonancia con los expertos (Casas, 2010; Chaves, 2005; Chombart, 1984), esta visión de la adolescencia parte de una postura adultocéntrica. Se define a los adolescentes por comparación con los adultos: "lo que todavía no tienen y les falta para llegar a ser adultos". También se valoran algunas características positivas, como la energía, alegría, despreocupación, características que son menos valoradas socialmente e incluso en algunos trabajos previos son asociadas a características negativas como: falta de interés por su futuro y los estudios, irresponsabilidad y interés único por vivir la vida y pasarlo bien (Ferreira, 1999).

Todo ello nos conduce a la idea de que es necesario re-pensar la adolescencia y en particular cambiar las prácticas sociales y educativas. Mientras sean percibidos así, no se cuestiona ni el sistema educativo, ni la forma de relacionarnos con ellos. Las prácticas educativas tradicionales avocan a los adolescentes a una postura pasiva, el que debe de aprender del que sabe. Ha llegado el momento de reconocer la necesidad de dar al adolescente el lugar que le corresponde, se trata de un agente activo, complejo y completo; y hay que hacerle protagonista de su propio aprendizaje. Es necesario favorecer su participación social plena en la sociedad y en los centros educativos (en el diseño de los planes docentes, elección de técnicas y estrategias educativas, elección de las normativas de los centros, etc.). Como diría Casas (2000, 2010) es necesario reconocer que la socialización es bidireccional y que los adolescentes tienen más que enseñar que de aprender.

Referencias

Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones sociales*. México: Ediciones Coyoacán.

Casas, F. (2000). La adolescencia: retos para la investigación y para la sociedad europea de cara al siglo XXI. *Anuario de psicología, 31*(2), 5-14.

Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Revista interuniversitaria de pedagogía social, 17*, 15-28.

Casco, F. J. y Oliva, A. (2004). Ideas sobre la adolescencia entre padres, profesores, adolescentes y personas mayores. *Apuntes de psicología, 22*(2), 171-185.

Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada. Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la argentina contemporánea. *Última Década, 23,* 9-32.

Di Giacomo,J-P.(1987): Teoría y métodos de análisis de las representaciones sociales. En D. Páez (Ed.), *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social* (pp.296-316). Madrid: Fundamentos.

Doise, W. (1996) Social psychology and the study of youth. En K. Hurrelmann y S.F. Hamilton, *Social problems and social contexts in adolescence: perspectives across boundaries* (pp.63-82). New York: Aldine de Gruiter.

Ferreira, L. M. (1999). The social representation of the adolescent and the adolescence in the school environment, *Journal of social sciences, 3*(1-2), 89-95.

RESPONSABILIDAD AMBIENTAL COMO PIEZA DE LA ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA

S. Laso Salvador y M. Ruiz Pastrana

Didáctica de las Ciencias Experimentales, Universidad de Valladolid

Resumen

La enseñanza de las ciencias representa el marco ideal de trabajo de las temáticas ambientales. Las asignaturas de ciencias recogen gran cantidad de contenidos, cuya explicación y comprensión puede verse enriquecida gracias a las posibilidades que nos ofrecen diferentes herramientas metacognitivas. Las metodologías tradicionales de enseñanza se tornan complejas y, en general, poco atractivas para favorecer este aprendizaje conjunto. Es por ello, que las citadas herramientas metacognitivas ofrecen enfoques muy interesantes para el aprendizaje, tanto de las ciencias, como de temas ambientales. En este trabajo se elabora una propuesta para los alumnos del Grado de Maestro, con el objetivo de aportar, tras la intervención educativa, mejoras en las actitudes, conductas y responsabilidades ambientales y, por consiguiente, en los niveles de alfabetización científica.

Palabras Clave: responsabilidad ambiental, alfabetización científica, enseñanza de las ciencias, herramientas metacognitivas.

Abstract

The teaching of science represents the ideal framework of environmental issues. Science subjects collected large amount of content, whose explanation and understanding can be enriched by the possibilities offered by different metacognitive tools. Traditional teaching methods will become complex and generally unattractive to encourage this joint learning. It is for this reason that those metacognitive tools offer interesting approaches to learning, both in the sciences, as environmental issues. This paper presents a proposal for the Degree of Master students is made , in order to contribute, after the educational intervention, improvements in attitudes , behaviors and environmental responsibilities and therefore the levels of scientific literacy.

Key Words: environmental responsibility, science literacy, science education, metacognitive tools.

Introducción

Ante la actual situación con diversas problemáticas ambientales y de escasez de recursos, la humanidad se enfrenta a grandes desafíos. En vista de ello se debe fomentar la creación de medios que faciliten una mejor capacitación de los ciudadanos, ya que corresponde a los mismos mejorar las actuales condiciones de vida. Una de las medidas más proclamadas desde diferentes instituciones, es la de impulsar una educación que sea solidaria con el medio ambiente (MA). Los educadores de todos los niveles estamos llamados a alfabetizar científicamente a los ciudadanos para que sean conscientes del carácter y de la gravedad de los problemas ambientales existentes actualmente, preparándolos para la toma de decisiones adecuadas.

Existen varios modos de comprender la alfabetización científica. Durante la década de los 70 el enfoque que tenía la alfabetización era totalmente funcional, centrado únicamente en el fomento de destrezas lectoras y matemáticas, con la finalidad de aumentar la productividad de las personas en la sociedad. En décadas posteriores, el enfoque progresó hacia un conjunto de prácticas de usos variados aplicados a diferentes contextos que las personas utilizan en su día a día (UNESCO, 2004).

Posteriormente, en el marco del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización, se identifica el carácter pluralista de la alfabetización, reafirmándose en la idea de proceso que se forma durante toda la vida en diferentes contextos (UNESCO, 2007, 2002).

Padrón (2013), en línea con lo anterior, define la alfabetización como: “un proceso único y cohesionado que se da según los diversos contextos, las ideas, los lenguajes empleados y los medios físicos con los que deben interactuar los participantes”. Todo esto determina que, sobre la base de un proceso que es único, existen variaciones como la alfabetización informacional, académica, digital, visual y ambiental.

Apuntando a la componente ambiental, definimos ésta como el acto de concienciación que posibilita a todo individuo la comprensión de la dependencia existente entre seres vivos y el resto de elementos que se alojan en la Tierra. Se puede

decir, por ello, que el proceso de alfabetización es fundamental para generar en los individuos un proceso de integración de la realidad ambiental, posibilitando la responsabilidad ambiental gracias a la creación de procedimientos de búsqueda, solidaridad, empatía, tolerancia y sensibilidad hacia el medio ambiente.

La responsabilidad ambiental como parte del constructo alfabetización ambiental persigue aspectos como la comprensión de la realidad ambiental y la identificación de problemas, así como la búsqueda de soluciones a los mismos; el conocimiento de los procesos que ocurren en los sistemas naturales y sociales; la mejora de la sensibilidad ambiental a través de la educación ambiental de toda la población; la comprensión y el saber actuar ante los problemas; el conocimiento y aplicación de los elementos jurídicos ambientales; y la toma de conciencia de porqué el cumplimiento de las normas y sanciones (González y Rondón, 2006).

Con estas premisas, se plantea como objetivo de este trabajo desarrollar conciencia y compromiso moral, a través de un proceso ordenado de aprendizaje que transforme la información en conocimiento, diseñando e implementando herramientas metacognitivas que ayuden a los alumnos a captar conocimientos, habilidades y valores para mejorar su conducta y comportamiento frente al cuidado y protección del MA, además de promover una participación activa.

Método

Este estudio puede constituir un paso importante en la ambientalización del currículo de los futuros maestros, ya que contribuye a identificar los déficits en materia ambiental así como en su didáctica. Asimismo, también contribuye a establecer las influencias que se producen entre los niveles de alfabetización científica y actitudes ambientales.

En consecuencia, como complemento de la formación teórica que reciben, los futuros maestros trabajan situaciones ambientales relacionadas con esos contenidos; lo que permitirá realizar un análisis ambiental y conocer el nivel de mejora que se produce tras una intervención educativa en la que se emplean diferentes herramientas metacognitivas en una de las asignaturas de ciencias experimentales recogidas en el plan de estudios de los grados de maestro.

La metodología utilizada es diseño de experimentos e implica un proceso complejo de tres etapas que incluyen el desarrollo de materiales didácticos y su aplicación, así como la recogida de información y posterior mejora de los materiales.

La comprobación del funcionamiento de la intervención educativa implica la utilización de un diseño experimental, con dos grupos naturales, uno experimental y otro de control, que consta de las siguientes fases:

1. Aplicación de los diferentes cuestionarios a todos los participantes para conocer sus niveles iniciales en cuanto a actitudes ambientales y alfabetización científica, a lo que se denomina pretest.
2. Aplicación de la intervención diseñada en el grupo experimental.
3. Aplicación de cuestionarios a ambos grupos, al finalizar la experiencia (postest), para comprobar si se producen diferencias estadísticamente significativas en las variables elegidas entre el grupo experimental y de control.

Participantes

Los participantes de esta investigación son alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid. La intervención se desarrollará en el marco de una asignatura obligatoria correspondiente al tercer curso del plan de estudios del Grado en Maestro de Educación Primaria, con el objeto de aplicación a todos los futuros maestros de dicho curso.

Instrumentos

Para la recogida de los datos correspondientes a las variables de estudio consideradas (alfabetización científica y actitudes ambientales), se han elaborado cuestionarios independientes (sometido para su publicación). Cada cuestionario presenta dos partes claramente diferenciadas. La primera, especifica las instrucciones generales sobre el mismo y se solicita información sobre los sujetos objeto de estudio. La segunda parte corresponde al cuestionario utilizado para medir los distintos niveles de las variables de estudio de los sujetos.

Resultados

La falta de conocimientos medioambientales es uno de los problemas que deben enfrentarse en las aulas. “Desde la alfabetización científica se otorga a los problemas ambientales un ámbito de validez científica, ya que ofrece conocimientos y metodologías eruditas para su descripción, solución, predicción y control” (Bermúdez et al., 2008). Ante la necesidad planteada, se está realizando un trabajo de investigación sobre la integración de la alfabetización ambiental en una asignatura de ciencias.

En concreto, la investigación programada para este curso, como “estudio piloto” de la investigación más amplia revela resultados preliminares de la variable actitudes ambientales, empleando como herramienta metacognitiva, entornos personales de aprendizaje, los cuales se muestran en el Gráfico 1.

Gráfico 1. Comparativa entre los resultados obtenidos de la aplicación a una muestra piloto.

Del análisis de las actitudes hacia el medio ambiente en el pretest, se debe destacar un nivel de actitud medioambiental aceptable, ya que se posiciona dentro de una escala de valores, en la mayoría de los factores analizados, por encima de la media. Sin embargo, al analizar los ítems en detalle se pueden observar comportamientos de respuesta contradictorios, apoyados en bajos niveles conceptuales y actitudinales.

Estos resultados son mejorados tras la intervención, tal y como se deduce del análisis del postest. Los sujetos mejoran significativamente en términos estadísticos, tanto en actitudes ambientales como en su nivel de conocimientos sobre el medio ambiente y su intención de conducta respecto al mismo.

Un aspecto destacable de la investigación propuesta es el hecho de la necesidad de cambios actitudinales en la sociedad ante la actual crisis ambiental por lo que, medidas de fortalecimiento de las actitudes y responsabilidad ambiental son elementos esenciales para su consecución. En este sentido, la universidad es un escenario clave en los procesos de transformación, ya que es responsable de transmitir, no solo conocimientos, sino valores y actitudes que contribuyan a la formación integral del alumno. Lo anterior tiene especial relevancia en la formación de los futuros maestros, de esta manera se conseguirán egresados capacitados para su vida laboral con altos niveles de responsabilidad.

Es de gran interés conocer si el grado actitudinal, tras aplicar las herramientas diseñadas también está influenciado por el contexto de aplicación de las mismas y el nivel de alfabetización científica de los sujetos.

Conclusiones

El punto de partida de la investigación es el análisis del nivel de alfabetización científica así como de las actitudes iniciales hacia el medio ambiente de los futuros maestros, para poder contrastarlos con los resultantes de la aplicación de las herramientas metacognitivas durante la intervención educativa.

El interés de este análisis radica en el conjunto de saberes y destrezas que debe poseer un maestro, por ello se reclama una investigación continua que posibilite la mejora de sus funciones en el entorno laboral. La responsabilidad ambiental es una figura clave en el proceso de alfabetización que permitirá integrar saberes y acciones que estas personas desarrollarán a lo largo de sus vidas, posibilitando un aumento en sus niveles de realización personal, desenvolviéndose en su rutina y participando de manera comprometida en el desarrollo y mejor funcionamiento de la sociedad.

A partir de lo expuesto anteriormente se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- La metodología experimental desarrollada produce cambios positivos en las actitudes ambientales de los futuros maestros.
- La actitud y responsabilidad ambiental influye positivamente en un mejor desempeño futuro de las funciones del maestro.
- Las actitudes ambientales se ven condicionadas por el nivel de alfabetización científica.

Referencias

Bermúdez, G., y De Longhi, A. L. (2008). La educación ambiental y la ecología como ciencia: Una discusión necesaria para la enseñanza. *REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias, 7*(2), 1.

González, H. y Rondón, A. (2006). El eje transversal ambiente en educación básica. En M. García y N. Rivas (Coord.), *Educación ambiental.* Serie azul.

Padrón, J. (2013). *¿Alfabetizaciones múltiples o alfabetización integral?* Recuperado el 02 de diciembre de 2013 de http://padron.entretemas.com/AlfabetMult.pdf

UNESCO. (2002). *Alfabetización para todos. Una década de la alfabetización de Naciones Unidas.* Brasil: UNESCO. Recuperado el 20 de marzo de 2013 de http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001336/133672s.pdf

UNESCO. (2004*). La Pluralidad de la Alfabetización y sus implicaciones en políticas y programas.* Paris: UNESCO. Recuperado el 10 de abril de 2013, de http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246s.pdf

UNESCO. (2007). *Decenio de las Naciones Unidas de la alfabetización (2003-2012): informe del director general sobre los progresos realizados en 2006-2007.* Paris: UNESCO. Recuperado el 20 de marzo de 2013 de http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001520/152008s.pdf

LA IMPLANTACIÓN DE UNA DINÁMICA DE ABORDAJE SENSORIO-MOTRIZ EN LA EDUCACIÓN INFANTIL. PERSPECTIVAS DEL PROFESORADO

*Isabel Rodríguez Costa, ** Beatriz Ruíz Ruíz, **María Blanco, y **Esther Delgado

**Universidad de Alcalá; **Universidad Europea*

Resumen

Existe una amplia evidencia de la íntima relación entre el desarrollo motor y el aprendizaje en las edades más tempranas. En el centro donde se desarrolla el estudio se observó que la motricidad de los alumnos de 2 a 5 años iba en detrimento de otras actividades. Se comenzaron a desarrollar un programa de Patrones Motores Básicos (PMB) dentro de la rutina diaria de los alumnos. El objetivo es describir la percepción de los profesionales sobre la implantación de los PMB. Se realizó una investigación de corte cualitativo para poder profundizar en el tema. Se entrevistó a los 9 profesores de Educación Infantil, las 2 fisioterapeutas y la profesora de pedagogía terapéutica. Todos los participantes cumplimentaron un diario. La información fue analizada con el programa *Atlas.ti*. Los resultados sobre la implantación de los PMB se organizaron en torno a tres grandes categorías: ―idoneidad en la implantación de los PMB, ―necesidad de adaptación y coordinación y ―exigencia de formación específica. Se concluye que la implantación de los PMB como parte de las rutinas en los alumnos de 2 a 5 años de Educación Infantil ha tenido una gran aceptación aunque es necesario continuar adaptándolos y formándose al respecto.

Abstract

There is large evidence of the close relationship between motor development and learning at early ages. In the center where the study is developed it became evident that the motility of students in 2 to 5 years was detrimental to other activities. They began to develop a program of Motors Basic Patterns (PMB) into the daily routine of students. The aim is to describe the perception of professionals on the implementation of the PMB. A qualitative research was conducted to go further into the issue. We interviewed 9 nursery teachers, 2 physiotherapists and therapeutic pedagogy teacher. All participants completed a diary. The information was analyzed with Atlas.ti. The results on the

implementation of the PMB are organized around three broad categories: -suitability in PMB implementation, -need for adaptation and coordination and appropriate specific training. It is concluded that the implementation of PMB as a part of 2-5 years student's routines of childhood education has been widely accepted although it is necessary to continue adapting and undergoing further training.

Introducción

Los docentes en los centros educativos son personas que viven en sociedad y han adoptado los roles educativos con los que crecieron. En palabras de De Zizzias, "en algún tiempo hemos reprimido nuestra capacidad lúdica. Con algún modelo educativo autoritario, nos moldearon con rígidos esquemas de referencia, en los que se profundizan la separación y diferencia entre juego y trabajo" (De Zizzias, 1996).

Veinte años después, no es ya tan extraño en España encontrar algunos centros educativos en los que se ha comenzado a valorar de nuevo el juego a través del movimiento y en los cuales se propone la instauración de un programa de abordaje sensoriomotriz, especialmente en la Escuela Infantil, como base del desarrollo atencional y de distintas capacidades en el niño.

El desarrollo psicomotor constituye un área crucial dentro del desarrollo global del niño, entendido este como un proceso dinámico, sumamente complejo, fruto de la interacción entre factores genéticos y ambientales, que se sustenta en la evolución biológica, psicológica y social, dando como resultado la maduración orgánica y funcional del sistema nervioso, el desarrollo de funciones psíquicas y la estructuración de la personalidad (Ibáñez, 2004).

No se han encontrado estudios que investiguen la percepción del profesorado durante la implantación de estos programas de estimulación sensoriomotriz. Qué dificultades se encuentran, qué adaptaciones requieren en esta práctica, qué cambios ven en el desarrollo del niño.

Por otra parte, la realización de actividades prácticas como parte de la formación de los futuros docentes es un elemento fundamental en la formación de los mismos. Las actividades de enseñanza en entornos educativos reales proporcionan buenas oportunidades para conocer la diversidad de alumnado en los centros, el rol y funciones del maestro especialista y para aprender a enseñar (Corduras et al., 2009).

En lo relativo al desempeño de la labor docente, existen numerosos trabajos (Cano, 2005; Escamilla, 2008; Perrenoud, 2004; Zabala y Arnau, 2007) que hablan de la importancia de desarrollar competencias en estos profesionales que les ayuden al desempeño de tareas que le son propias. Entre dichas competencias, Perreunod (2004), nos señala la de "elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación". En este sentido se entiende que el docente debe ser capaz de situar al alumno en situaciones de aprendizaje óptimas para el desarrollo de sus potencialidades. En España son escasos los estudios que abordan específicamente la estimulación sensoriomotriz, pero la investigación sobre ella alcanza considerable importancia en países como Alemania y Estados Unidos, en el marco de la Terapia de Integración Sensorial.

Por ello, este estudio pretende recoger la importancia de las percepciones vividas por el profesorado de Educación Infantil de un centro educativo, tras la implantación de un programa básico de conductas motoras, conocido como "Patrones Básicos de Movimiento" como apoyo curricular y del desarrollo integral del niño.

Metodología

Se utilizó una metodología de investigación cualitativa, para conocer la realidad del objeto de la investigación desde el punto de vista de los propios sujetos de estudio (Olabuénga, 2007). En concreto, en este estudio se analizó la información aportada por las profesoras de educación infantil y personal de apoyo que trabaja con los Patrones Básicos de Movimiento.

Desde este enfoque la percepción aportada por los profesores y personal de apoyo del centro educativo es fundamental para analizar la motricidad de los estudiantes de Educación Infantil. La investigación se desarrolla en un contexto natural, sin someterla a distorsiones ni controles experimentales. Se trata de comprender a las personas dentro de su contexto (Castro, 2006). Este estudio se desarrolla en el colegio Monte Tabor, lugar donde cada mañana se realizan programas de abordaje sensoriomotriz con los alumnos de Educación Infantil.

Los programas de abordaje sensoriomotriz, conocido por el profesorado como "Patrones Básicos de Movimiento", se han desarrollado en las aulas de 2 a 5 años, durante los quince primeros minutos del día, a lo largo de los últimos cinco cursos académicos. Para conocer las percepciones del personal sobre su implantación se han

realizado entrevistas en profundidad a todo el profesorado y personal de apoyo implicado. En el estudio han participado 7 profesoras de educación infantil, una profesora de pedagogía terapéutica, una psicomotricista y una fisioterapeuta. Todos los profesores tienen más de cinco años de experiencia.

Para la recogida de datos se ha utilizado técnicas basadas en la conversación, en concreto la entrevista en profundidad. Se realizaron entrevistas individuales, semiestructuradas (Latorre, 2003), que se grabaron en audio, tras la firma del consentimiento informado, para su posterior análisis y codificación. Se realizaron un total de diez entrevistas durante el mes de Abril de 2015. Todos los datos recogidos fueron sometidos a un proceso de validación basándose en los criterios regulativos de Lincoln y Guba: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Latorre, 2003). Para su análisis, se utilizó el programa informático *Atlas.ti* en su versión 5.2. Este programa facilita en proceso interactivo en el que se basa la teoría fundamentada.

Resultados y discusión

Los resultados proceden del análisis en profundidad de las entrevistas realizadas a los diez profesionales implicados en la implantación de los Patrones Motores Básicos (PMB). Tras la organización en citas, códigos y familias, tres han sido las ideas emergentes: la idoneidad de implantar este tipo de patrones en Educación Infantil, la necesidad de adaptación y coordinación continua de los patrones, la exigencia del profesorado de formación específica y realización de estudios al respecto para evidenciar los beneficios.

Idoneidad de implantación de los patrones motores

En esta familia de resultados se han recogido 17 códigos relacionados con la aceptación de la implantación de los PMB. La idea surgió de una antigua coordinadora de infantil que lo observó en otro colegio. La mayoría coinciden en que los niños necesitan moverse para su desarrollo y aprendizaje y normalmente, debido al ambiente (y en el caso concreto del barrio donde se situa el colegio, al exceso de uso de los carritos por parte de los cuidadores) no tienen experiencia motriz suficiente.

Por lo que en los últimos cinco cursos, se ha establecido la rutina de durante quince minutos cada mañana realizar PMB en el aula o en el hall y el profesorado ha observado

que después de cara a la asamblea diaria los niños están tranquilos, más activados a nivel cerebral, más atentos y algún compañero recoge que también más ágiles y con mayor facilidad de relacionarse. Casi todos coinciden además en que los PMB motivan a los niños.

En la siguiente figura se puede ver la red de la Familia de resultados de la Idoneidad de la implantación de los PMB. Entre paréntesis se puede apreciar cuántas citas sobre cada código y con cuántos códigos a su vez está relacionado.

Estos resultados respaldan lo dicho por Ibáñez et al, relacionando la experiencia motriz con la maduración orgánica y funcional del sistema nervioso. Mostrando lo importante en la concentración y motivación de los alumnos el hecho de introducir PMB en la rutina diaria.

Figura 1. Familia de resultados de la idoneidad del programa.

Necesidad de adaptación y coordinación continua

En esta familia de resultados se han recogido 11 códigos en lo relativo a la necesidad detectada por los profesionales de ir adaptando y mejorando los PBM. En un principio, en todos los cursos se realizaban los mismos patrones durante todo el curso. Actualmente se han mejorado los patrones y se han adaptado a la edad y el grupo, avanzando en su dificultad a lo largo del curso académico.

Durante todo el curso se realiza una rutina al comenzar el día, en las aulas o en el hall del edificio, donde los niños desarrollan los PMB. El profesorado en las reuniones generales analizan los patrones, pero han detectado que sería necesario establecer una reunión exclusiva para poder profundizar en el tema.

Es imprescindible seguir profundizando en este tema para poder aportar evidencia que pueda ayudar al profesorado en la implantación de estos programas de estimulación sensoriomotriz. Ya que existen varios trabajos que muestran al profesorado como el profesional capacitado para el desarrollo de los potencialidades del alumno gracias a exponer a este en las situaciones de aprendizaje óptimas (Perrenoud, 2004).

Figura 2. Familia de resultados de necesidad de adaptación y coordinación

Exigencia del profesorado de formación específica y realización de estudios

En esta familia de resultados se han recogido 9 códigos en cuanto a la exigencia del profesorado de una formación específica en PMB, por ejemplo relativa a pautas corporales que dar a los alumnos. A su vez, encuentran dificultades tanto en el uso de los espacios, como en el uso del tiempo y creen que sería necesario el apoyo del especialista de manera constante en los PMB y la realización de un estudio comparativo para corroborar las mejoras reales.

Para conseguir un entorno educativo adecuado basado en la implementación de PMB es fundamental que los profesionales, encargados en analizar la motricidad de los estudiantes, cuenten con la formación específica. Que permita adecuar el entorno para el desarrollo deseado (Corduras et al., 2009).

Figura 3. Familia de resultados de exigencia de formación y estudio.

Conclusiones

La implantación de los Programa Motores Básicos como parte de las rutinas en los alumnos de 2 a 5 años de Educación Infantil ha tenido una gran aceptación entre los

profesionales. Hay consenso en los beneficios observados en los alumnos participantes. Estos resultados son coherentes con la evidencia científica sobre la relación entre desarrollo motor y aprendizaje.

Referencias

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes.* Barcelona: Graó.

Castro, A. B. S. (2006). La investigación cualitativa en las ciencias de la salud. *Nure Investigación, 24.* Recuperado de http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/288/269

Corduras, J., Valls, M. J., Ribes, R., Marsellés, M. A., Jové, G. y Agulló, M. J. (2009). Actividades para la formación de profesionales reflexivos en la acción: una propuesta de desarrollo de competencias desde los créditos prácticos en los estudios de Maestro de Educación Especial. *REIFOP, 12*(2), 73–83.

De Zizzias, B. A. E. (1996). Reflexiones sobre el valor del juego en el nivel inicial. *Revista Pensamiento, 19,* 321-341.

Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas.* Barcelona: Graó.

Latorre, A (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelona: Grao.

Ibáñez, P., Mudarra, M.J., Alfonso, C. (2004). La estimulación psicomotriz en la infancia a través del método estitsológico multisensorial de atención temprana. *Educación XX1, 7,* 111-133.

Perrenoud, P. (2004).*Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Graó.

Ruiz Olabuénga J.I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa.* 4º edición. Universidad de Deusto Bilbao.

Zabala, A., yArnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

DESARROLLO VOCACIONAL Y PREPARACIÓN PARA LA CARRERA PROFESIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN UNIVERSITARIOS/AS DISCAPACITADOS/AS INSERTADOS/AS LABORALMENTE

María Ángeles Segura García, José Manuel Martínez-Vicente e Isabel García Martínez
Universidad de Almería

Resumen

ANTEDECENTES. En esta comunicación se pretende profundizar en determinados aspectos que caracterizan a la conducta vocacional y profesional de personas discapacitadas con estudios universitarios insertados laboralmente desde la perspectiva de género, ya que existe escasa evidencia al respecto. En este sentido nos centraremos en el desarrollo vocacional y la preparación para la carrera profesional como variables que afectan al proceso de inserción laboral. En consecuencia, el objetivo de este estudio fue comprobar si existen diferencias en la relación entre el desarrollo vocacional y la preparación para la carrera profesional según el género en trabajadores/as discapacitados/as con estudios universitarios insertados/as laboralmente. MÉTODO. Para ello se empleó una muestra de 68 sujetos (45.6% hombres y 54. 4% mujeres) de una edad media de 38.63 años (Sd= 9.01) a los que se le aplicó un cuestionario de biodatos universitarios y un cuestionario de Preparación para la Carrera Profesional. El estudio realizado fue de carácter descriptivo y correlacional, habiéndose realizado análisis de regresión y comparaciones de medias para comprobar las diferencias en relación al género. RESULTADOS. Los resultados obtenidos corroboraron la no existencia de diferencias en relación al género, tanto en el desarrollo vocacional como en la preparación para la carrera profesional. Si se encontró un comportamiento distinto según el género en las correlaciones obtenidas entre las dimensiones de estos constructos. Los análisis de regresión realizados también señalaron la existencia de diferentes tipos de predictores de la preparación de la carrera profesional en relación con las dimensiones del desarrollo vocacional según el género. CONCLUSIONES. Se concluye que aunque no se ha encontrado efecto del género en el desarrollo vocacional y profesional ni en la preparación para la carrera profesional, si aparecieron patrones diferentes respecto a la relación existente entre las variables objeto de estudio.

Palabras Clave: Desarrollo vocacional, preparación para la carrera, discapacidad, universitarios/as, género.

Abstract

INTRODUCTION. This communication is intended to deepen certain aspects that characterize vocational and professional conduct of disabled persons with university occupationally inserted from a gender perspective, as there is little evidence about it. In this respect we will focus on career development and preparation for careers as variables that affect the process of employment. Consequently, the aim of this study was to determine whether there are differences in the relationship between vocational development and preparation for careers by gender in university-educated disabled workers occupationally inserted. METHOD. For this, a sample of 68 subjects (45.6% men and 54. 4% women) was used with an average age of 38.63 years (Sd= 9.01) to which was applied a questionnaire to university biodata and a questionnaire Preparedness career.The study was descriptive and correlational nature, having been performed regression analysis and comparison of means to test for differences related to gender. RESULTS. The results corroborated the absence of differences in relation to gender, both career development and preparation for careers. We found a different behavior according to gender in the correlations between the dimensions of these constructs. Regression analyzes conducted also pointed to the existence of different types of predictors of career preparation in relation to the dimensions of career development based on gender. CONCLUSIONS. It is concluded that although no gender effect was found in vocational and professional development or preparation for career, did appear different patterns regarding the relationship between the variables under study.

Keywords: Career development, Career preparation, Disability, University students, Gend.

Introducción

Este estudio toma como referente de desarrollo vocacional los biodatos que en un sentido amplio, hacen referencia al bagaje experiencial que el individuo aporta a la conducta vocacional con miras a su integración sociolaboral.

Abordando el estudio desde la perspectiva de género, el desarrollo vocacional en ambos sexos ha estado mediatizado por los estereotipos sociales y laborales impuestos en nuestra sociedad, numerosos estudios han constatado esta afirmación, señalando el factor género como un codeterminante más en la elección vocacional (Sebastián et al., 2005). Pero es en el caso de las mujeres, donde las barreras encontradas en su desarrollo vocacional son más acusadas, lo que hace que el proceso de toma de decisiones vocacionales sea más complejo que en los hombres (Fonseca y Corospo 2004).

Estudios como el realizado por Webster (2004) confirman que los estudiantes discapacitados que finalizaron con éxito sus estudios universitarios mostraron de forma habitual: capacidades de fijar objetivos, perseverar en sus logros, tener alta autoestima, enfocarse en acciones posibles, comunicar sus intereses, preferencias y necesidades, no frustrarse ante fracasos, estudiar independientemente, manejar los tiempos eficientemente, no temer a los cambios, etc. Otros estudios apoyan estos resultados, además de arrojar a la luz otras nuevas variables como son habilidades de autodeterminación y las competencias de autogestión (Getzel, 2008; Gill, 2007).

Otro de los constructos objeto de estudio fue la preparación para la carrera profesional, definida como: El conocimiento que el sujeto tiene del mundo laboral, las estrategias o procedimientos de búsqueda de empleo, asociadas a su empleabilidad y a las condiciones y compromiso de desempeño de su profesión (Martínez-Vicente, Rocabert y Rivas, 2011).

En cuanto a discapacitados/as universitarios/as son escasos los trabajos que abordan esta temática, aunque si encontramos algunos estudios que destacan la importancia de emprender acciones formativas complementarias entre el alumnado con discapacidad, para promover la adquisición de estrategias, recursos y habilidades de empleabilidad que les ayuden a planificar y desarrollar un proyecto profesional y vital satisfactorio.

Dada la escasa evidencia que existe en la relación existente entre los constructos anteriormente descritos el objetivo de este estudio fue comprobar si existen diferencias en la relación existente entre el desarrollo vocacional y la preparación para la carrera profesional desde una perspectiva de género en trabajadores/as con estudios universitarios con discapacidad insertados/as laboralmente.

Método

Participantes

La muestra quedó constituida por 68 trabajadores/as discapacitados/as con titulación universitaria, de los cuales 31 fueron hombres y 37 mujeres; con un rango de edad de 23 a 55 años, siendo la edad media de 38.63 años y una desviación típica de 9.007.

Materiales

En el estudio se han empleado los siguientes instrumentos:

1) Cuestionario de Biodatos Universitarios (CBU) de Rocabert y Martinez-Vicente (2011).

2) Inventario para la orientación de la carrera profesional de Martínez-Vicente, Rocabert y Rivas (2011).

Procedimiento

Se contactó con los participantes del estudio, a través de diversas asociaciones y federaciones de la provincia de Almería y de otras provincias. La aplicación del protocolo de investigación se llevó a cabo de forma on-line a través del programa Google Docs.

Diseño investigación

Se trató de una investigación descriptiva, correlacional e inferencial.

Resultados

Desarrollo Vocacional y Preparación de la carrera profesional teniendo en cuenta el género

Se empleó la U de Mann Witney con el objeto comprobar si existían diferencias de género en relación con los factores de desarrollo vocacional, no encontrándose diferencias estadísticamente significativa en ninguno de los factores. Por lo que el comportamiento de ambos géneros fue similar.

En cuanto a la preparación para la carrera profesional, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres. Aunque si se

observó que las mujeres las que obtuvieron puntuaciones más altas en los tres factores explorados y en la puntuación total.

Análisis de asociación teniendo en cuenta el género

El patrón de correlaciones obtenidas en hombres y mujeres presenta diferencias. En las mujeres el Desarrollo Vocacional quedó asociado con la Preparación para la Carrera Profesional y con uno de los factores que lo configuran (el Conocimiento del Mundo Laboral, El conocimiento de recursos relacionados con la oferta de empleo y El Compromiso con el puesto de trabajo y seguridad en sí mismo). En los hombres el Desarrollo Vocacional no quedó relacionado estadísticamente con la Preparación para la Carrera Profesional aunque sí lo hizo con el Conocimiento del Mundo Laboral y el compromiso con el puesto de trabajo y seguridad en sí mismo.

Por otra parte cabe mencionar que en los hombres la opción de la carrera quedó asociada con la Preparación para la carrera profesional y con sus factores a excepción del Conocimiento de recursos relacionados con la oferta de empleo. Hecho que en la mujer no se da. En la mujer, el interés por los estudios y el grado de satisfacción quedaron asociados con la Preparación para la Carrera Profesional, hecho que no se da los hombres.

Tabla 1. *Correlaciones entre desarrollo vocacional y preparación carrera profesional en hombres*

	CORRELACIONES	
FACTORES CORRELACIONADOS	**Hombres**	**Mujeres**
DV_TOTAL-PCP_TOTAL	.39	.45*
DV_TOTAL-PCP1	.50*	.46*
DV_TOTAL-PCP2	.21	.40*
DV_TOTAL-PCP3	.39*	.41*
DV1-PCP_TOTAL	.67*	.54
DV1-PCP1	.42*	.11
DV1-PCP3	.66*	.01
DV2-PCP_TOTAL	.25	.58*
DV3-PCP3	.39*	.12
DV4- PCP_TOTAL	-.11	.35*
DV4-PCP2	.14	.34*
DV10-PCP1	.44*	.28
DV10-PCP2	.42*	.15

Nota: PCP1: Conocimiento del mundo laboral y estrategias de inserción, PCP2: Conocimiento de recursos relacionados con oferta de empleo, seguridad en sí mismo; PCP3: Compromiso con el puesto de trabajo a desempeñar; DV1. Opción de carreraDV2. Interés por los estudios; DV3. Interés, aptitudes y salida profesional; DV4. Grado de satisfacción; DV5. Motivación intrínseca por la especialidad; DV10. Dificultades en la toma de decisiones; DV_TOTAL. Desarrollo vocacional total.

Análisis de regresión teniendo en cuenta el género

Se realizaron sendos análisis de regresión teniendo en cuenta el género con el fin de comprobar la posible existencia de diferencias a nivel predictivo de la Preparación para la Carrera Profesional. Los resultados obtenidos detectaron diferentes comportamientos de las variables según el género. De modo que los modelos obtenidos fueron estadísticamente significativos tanto en hombres ($F=6.72$ $p<.001$ $R=.83$) como en mujeres ($F= 2.86$ $p>.05$ $R=.63$).

Las variables predictoras de la Preparación para la Carrera Profesional fueron distintas según el género. Por parte de los hombres la variable mejor predictora de la Preparación para la Carrera Profesional fue la Opción de la Carrera (Beta= 1.008 $t=5.633$ $p>.000$) mientras que para las mujeres fue el Interés por los estudios mantenido

a lo largo del tiempo (Beta= .522 t=3.157 p>.004).

Discusión

El objetivo del presente estudio fue comprobar si existían diferencias en la relación entre el desarrollo vocacional y la preparación para la carrera profesional desde una perspectiva de género en trabajadores/as discapacitados con estudios universitarios insertados/as laboralmente. En este sentido se verificó la no existencia de diferencias tanto en el desarrollo vocacional como en la preparación para la carrera profesional siendo el comportamiento de hombres y mujeres muy similar. En ambos casos se constató que tanto el nivel de desarrollo vocacional como el nivel de preparación de la carrera profesional fue medio-alto lo cual ratifica el papel del tipo de muestra que se empleó en este estudio. Son personas discapacitadas preparadas que han tenido éxito en la consecución y mantenimiento en el puesto de trabajo, lo que justifica estos resultados.

No obstante una vez analizadas las correlaciones entre ambas variables teniendo en cuenta el género se obtuvo un patrón de correlaciones que si presentó diferencias entre ambos géneros. Como aspecto significativo destacar que en las mujeres el Desarrollo Vocacional quedó asociado con la puntuación total de la preparación para la carrera profesional mientras que en los hombres no. Por otra parte los análisis de regresión señalaron diferentes variables predictoras de la preparación. En las mujeres aparece el tener un interés mantenido en el tiempo como el mejor predictor de la preparación para la carrera profesional y en el hombre fue la opción de carrera.

Referencias

Fonseca, F. y Corospo, M. (2004). La escuela y la construcción de proyectos profesionales: escolarización, imágenes del trabajo y de los géneros. Conferencia Internacional Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera. La Coruña. 15-17 Septiembre 2004.

Getzel, E.E. (2008). Addressing the Persistence and Retention of Students with Disabilities in Higher Education: Incorporating Key Strategies and Supports on Campus. *Exceptionality*, *16*(4). 207-219.

Gill, L. A. (2007) Bridging the transition gap from high school to college: Preparing students with disabilities for a successful postsecondary experience. *Teaching Exceptional Children, 40*(2), 12-15.

Martínez-Vicente, J.M., Rocabert, E. y Rivas, F. (2011). Inventario para el desarrollo de la carrera profesional. En E. Rocabert y J.M. Martínez-Vicente, *Conducta vocacional y preprofesional de los estudiantes universitarios.* Almería: Education & Psychology I+D+i.

Rocabert, E y Martínez-Vicente, J.M. (2011). Cuestionario de Biodatos Universitarios. En E. Rocabert y J.M. Martínez-Vicente, *Conducta vocacional y preprofesional de los estudiantes universitarios*. Almería: Education & Psychology I+D+i.

Sebastián, A., Sánchez, M. F., Sutil, M. I., Boronat, J., Cadierno, D. y Solano, L.O. (2005). La presencia de estereotipos de género en el sistema educativo como determinante del desarrollo personal y profesional (Estudio descriptivo). Madrid: Dyckinson

Webster, D. D. (2004). Giving Voice to Students with Disabilities Who Have Successfully Transitioned to College. *Career Development for Exceptional Individuals, 27,* 151-180.

FORMACIÓN DE LOS ORIENTADORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN: ESTADOS UNIDOS, FRANCIA, REINO UNIDO Y ESPAÑA

Raquel Flores Buils, José Manuel Gil Beltrán y Antonio Caballer Miedes

Universitat Jaume I

Resumen

En el presente artículo abordamos una temática relevante dentro de la Psicología Vocacional como es la formación de los Orientadores escolares, a través de tres aspectos: la formación inicial y continua; los mecanismos de control (acreditación y supervisión); y finalmente, los agentes implicados (la Universidad y las Asociaciones Profesionales). Para ello, hemos estudiado los sistemas de formación de Francia, Estadios Unidos, Reino Unido y España. La investigación ha puesto de manifiesto la importancia del desarrollo de competencias profesionales, el valor del código ético, las áreas de contenido que deben dominar, la empleabilidad y el modelo de formación. Al mismo tiempo, hemos constatado la precariedad del modelo español respecto a la formación. De ahí que presentemos un nuevo modelo teniendo en cuenta los estándares de calidad al uso, de modo que dé respuesta a los nuevos retos que la sociedad del siglo XXI presenta.

Palabras clave: Orientador escolar; Educación secundaria; Formación del orientador; Servicio de orientación; Acreditación del orientador

Abstract

This article deals with a relevant theme within vocational psychology –school counselors training, by considering three aspects: initial training and continuing education; control mechanisms (accreditation and supervision); the agents involved (universities and professional associations). To that end, we studied training systems in France, the United States, the United Kingdom and Spain. This research has shown the importance of developing professional skills, the value of a code of ethics, the content areas that must be mastered, employability and the training model. In parallel, we have verified the precariousness of the Spanish training model. Therefore, we present a new model after taking into account the standards of quality used today so that it responds to the new challenges presented by society in the twenty-first century.

Key words: School counsellor; Secondary education; Counsellor training; Counsellor service; Counsellor accreditation.

Introducción

No es fácil establecer cuál ha de ser la formación de los profesionales de la orientación ni cuáles son las competencias necesarias para el desempeño de este rol. En España, desde la LOGSE (BOE, 1990), los orientadores pasan a considerarse agentes de cambio en el sistema educativo, lo que les supone una constante evolución profesional en su propia forma de conocer, de intervenir o de relacionarse. Este dinamismo inherente a la profesión, paralelo a los grandes cambios sociales que se están produciendo, hace que nos encontremos con una serie de dificultades a la hora de llevar a cabo su implementación en los centros educativos. Una de ellas, es la falta de definición unánime de un perfil profesional y la asignación a estos profesionales de un ingente número de funciones (Luque, 2005).

Con el presente estudio queremos conocer cuál es la formación que los orientadores vocacionales/profesionales necesitan para trabajar en secundaria, y proponer un modelo de formación.

Como este modelo debe dar respuesta a las necesidades y funciones del Psicólogo, adoptamos la identificación que en el *Occupational Outlook Handbook* (Solis y Hall, 2010) se señala sobre las funciones que estos orientadores llevan a cabo:

- Son profesionales que actúan en la etapa secundaria
- Llevan a cabo asesoramiento a los estudiantes sobre:
    - Elección de estudios universitarios
    - Acceso a la universidad
    - Búsqueda de empleo
    - Técnicas de entrevista
    - Conocimiento de la sociedad
    - Toma de decisiones
    - Orientación Profesional
- Función preventiva
- Desarrollo y madurez vocacional
- Desarrollo de habilidades y destrezas para la resolución de problemas

Metodología

Hemos llevamos a cabo un análisis descriptivo de los modelos de formación de los orientadores que desarrollan su labor en la Educación Secundaria, en Estados Unidos, Francia, Reino Unido y España.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, se ha analizado la formación que reciben los orientadores de acuerdo a los siguientes aspectos:

- Formación inicial del Orientador
- La Formación continua del Orientador
- Necesidad de acreditación y supervisión

Resultados

Por la extensión de los resultados, y a modo de resumen presentamos la Tabla 1 donde encontramos las características más relevantes de cada uno de los modelos de formación de los orientadores de cada uno de los cuatro países estudiados.

Tabla 1. *Síntesis comparativa de los diferentes modelos de formación del orientador*

Indicadores/Variables	EEUU	Francia	Reino Unido	España
1. Estado	Delega	Delega INETOP	Delega en la ICG	Delega en las CCAA
2. Organización	ASCA	INETOP	Institute of Career Guidance	Ninguna
3. Acreditación	Sí	Sí	Sí	No
4.Renovación acreditación	Cada 5 años	No	Cada año	No
5. Formación	Programa de formación en orientación inicial	Inicial (60 ECTS) Máster: nivel 1 (60ECTS) nivel 2 (60 ECTS)	Postgrado de 120 créditos (1200h)	Máster (60 ECTS)
6. Formación continua	Sí	Sí	Sí	No
7. Prácticas supervisadas	Sí	Sí	Sí	No
8. Acceso	Diplomatura	Licenciado en Psicología	Grado universitario relacionado con el ámbito vocacional/profesional	Grado universitario Máster prof Secundaria Oposición
9. Entrevista de acceso	Sí	Sí	Sí	No
10. Supervisión de la calidad del programa	Sí	Sí	Sí	No
11. Título específico	Certificado "Formación del Orientador"	DECOP	QCG	No
12. Temáticas aprendizaje	Sí	Sí	Sí	Sí
13.Universidad acreditativa	Sí	Sí	Sí	No
14. Centro de recursos	Sí	Sí	Sí	No
15. Perfil del Orientador	Sí	Sí	Sí	Sí
16. Código Ético	Sí	Sí	Sí	Sí
17. Relación mundo laboral	Sí	Sí	Sí	No

Síntesis

Al no existir entre los diferentes países, un modelo común, el panorama que nos encontramos es un modelo diferente en cada país, tanto para la formación inicial como permanente de los orientadores, con diferentes requisitos de acceso y diferentes exigencias de formación continua.

En España, una vez estos profesionales empiezan a ejercer como orientadores, no existe ningún tipo de evaluación que les haga recibir un *feedback* sobre los aspectos en los que debería recibir más formación o actualizar la que en su día recibió.

Esto no ocurre en países como Estados Unidos en donde existe la figura de un Supervisor, cuyos informes favorables sobre la labor de cada orientador y sobre los programas que desarrollan en sus centros, son necesarios para que los Orientadores puedan renovar su Acreditación para seguir ejerciendo.

Propuesta de la Formación de Orientadores de Secundaria en España

Teniendo en cuenta lo comentado anteriormente, presentamos la siguiente propuesta de formación para los Orientadores de nuestro país. Partiremos de los agentes que permiten la acreditación de dichos profesionales. Por una parte la universidad, que debería reunir los indicadores de calidad que las principales agencias (como *Northwest*) utilizan para llevar a cabo la evaluación de la calidad de la formación. Y, por otra, las Asociaciones Profesionales como el Colegio Oficial de Psicólogos (COP) o la Federación Española de Orientación y Psicopedagogía (FEOP).

Respecto a la acreditación de los Orientadores:

Respecto a los Orientadores, los requisitos de acceso serían:

- Título en Psicología, Psicopedagogía y/o Pedagogía
- CV y entrevista personal

Los módulos de formación a desarrollar serían (60 Créditos ECTS):

1- Desarrollo de competencias y habilidades del Orientador
2- Marco de la Orientación Vocacional en el Sistema Educativo
3- Teoría, práctica y evaluación de la Orientación Vocacional
4- Nuevas Tecnologías
5- Información Vocacional
6- Metodología de la Investigación
7- Mundo laboral
8- Instrumentos y Programas de Orientación
9- Estudio de casos
10- Componentes éticos del Orientador
11- Inglés
12- Prácticas externas

Para obtener el *Diploma de Acreditación como Orientador Vocacional por la Universidad X*, se deberá obtener el informe positivo del supervisor. La renovación de esta acreditación se llevaría a cabo cada 5 años.

Respecto a la acreditación del supervisor:

Habría dos fases, una de selección y otra de formación. En cuanto a la *selección*, los requisitos serían los siguientes:

- Tener ocho años de experiencia profesional como orientador en un Departamento de Orientación.
- Presentar una memoria (de los últimos cuatro años) de las actividades del Departamento de Orientación
- Haber sido tutor del prácticas de Psicología, Psicopedagogía y/o Pedagogía especialidad Orientación en Secundaria
- Curriculum Vitae y entrevista individual.

Respecto a su *formación*, superar los siguientes módulos. Éstos se impartirán durante un año académico con una carga de 60 créditos ECTS:

1- Desarrollo de competencias y habilidades del Orientador
2- Estudio de las transiciones: secundaria - universidad y universidad – mundo laboral.
3- Metodología de la Investigación en Orientación
4- Evaluación de la Calidad del Servicio de Orientación
5- Dirección de grupos y liderazgo
6- Realización del informe de supervisión
7- Inglés
8- Componentes éticos del Orientador Vocacional

La superación de esta fase, permitiría obtener el *Diploma de Supervisor en Orientación Vocacional* por la Universidad X. La renovación de esta acreditación se llevaría a cabo cada 5 años.

Formación Continua de los Orientadores Vocacionales:

Un aspecto importante de la formación de los Orientadores es su actualización con el fin de dar respuesta a las necesidades que la propia sociedad está planteando. De ahí que los agentes facultados para la expedición de las acreditaciones respectivas, planteen a través de un análisis de necesidades, aquellos cursos, talleres, seminarios,

jornadas, etc., que consideren necesarios para llevar a cabo la formación continua de estos profesionales.

Conclusión

La inquietud por una formación más acorde con las demandas sociales, está haciendo que surjan numerosos estudios que exploran las necesidades de formación que demandan con más frecuencia los profesionales de la orientación, de acuerdo con competencias profesionales que se perciben como necesarias tras un análisis de contexto.

Nuestra propuesta de modelo de formación, con el fin de mejorar la calidad de los Departamentos de orientación, permitiría a los orientadores desarrollar nuevas teorías teniendo en cuenta las características de la sociedad donde vivimos, desarrollar nuevos enfoques preventivos, conocer el mercado de trabajo y estar al día en el desarrollo e implementación de nuevas tecnologías que pueden facilitar y mejorar la labor orientadora.

Con esta propuesta conseguiríamos cumplir los estándares europeos de calidad en el ámbito de la Psicología Educativa y en concreto en el área de la Orientación Vocacional/Profesional.

Referencias

BOE (1990). *Ley Orgánica* 1/1990, de 3 de octubre, *de* Ordenación General del Sistema Educativo.

Luque, A. (2005). ¿Imprescindibles o desconectados? Sentimiento de competencia y necesidades de formación de los orientadores en los departamentos de orientación. En C. Monereo y J. L. Pozo (coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (221-240). Barcelona: Graó.

Solis, H.L. y Hall, K. (2010). *Occupational Outlook Handbook: 2010-11 Edition*. Washington: Bureau of Labor Statistics.

RELACIÓN ENTRE PERSONALIDAD Y DESARROLLO VOCACIONAL EFICAZ EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Esperanza Rocabert Beut, Amparo Gómez-Artiga y Adela Descals Tomás
Universidad de Valencia

Resumen

INTRODUCCIÓN. El papel de la personalidad en la conducta profesional se torna especialmente importante. Para Holland (1997) los intereses son una muestra de la personalidad y para Castaño (1995) la presencia de ciertas características personales son garantes del éxito profesional formando parte de lo que denominó personalidad eficiente. Este estudio analiza la relación entre determinadas características de personalidad y el desarrollo vocacional eficaz de los individuos. MÉTODO. Para ello se empleó una muestra de 1111 estudiantes universitarios (63% mujeres y 37% hombres) con una edad media de 21.9 años (Sd=3.87). Los instrumentos aplicados fueron el Cuestionario de Biodatos Universitarios (Rocabert y Martínez, 2011) y el Cuestionario de Personalidad Eficaz (Gómez-Artiga y Descals, 2010). RESULTADOS. El análisis de correlaciones señaló que el desarrollo vocacional está asociado a características como iniciativa, persistencia y el autocontrol, y a la tolerancia a la frustración y autoconfianza; y de forma negativa con el temor al fracaso y rigidez. Según el análisis de regresión, el temor al fracaso y la rigidez cognitiva, y la iniciativa, la persistencia y el autocontrol, son las variables mejor predictoras del desarrollo vocacional eficaz. DISCUSIÓN. Estos resultados permiten concluir que el desarrollo vocacional queda modulado, aunque en un pequeño porcentaje (6% de varianza) por determinadas características personales.

Abstract

INTRODUCTION. The role of personality in professional behavior is becoming increasingly relevant. Personal interests are an indication of personality for some reserachers (Holland, 1997) while the presence of certain personal characteristics are a guarantee of professional success and belong to what Castaño (1995) has called an "efficient personality". This study analyses the relationship between certain personality characteristics and efficient vocational development. METHOD.A sample of 1111

university students (63% females and 37% males) with a mean age of 21.9 years (Sd = 3.87) was selected. The University Biodata Questionnaire (Rocabert & Martínez, 2011) and the Efficient Personality Questionnaire (Gómez-Artiga & Descals, 2010) were used to assess the variables in the study. RESULTS. The correlation analysis showed a positive correlation between vocational development and individual characteristics such as initiative, persistence and self-control, tolerance to frustration and self-confidence. Vocational development was found to be negatively correlated to fear of failure and rigidity. Regression analysis revealed the best predictive variables of efficient vocational development to be fear of failure and cognitive rigidity, persistence and self-control. DISCUSSION. These results allow us to conclude that vocational development is modulated, albeit by a small percentage (6% explained variance), by certain personality characteristics.

Introducción

El problema con el que nos encontramos en este trabajo tiene una doble faceta: la definición operativa de desarrollo vocacional, y la determinación de qué aspectos de la personalidad pueden estar implicados en la conducta profesional eficiente.

En la literatura científica son abundantes las referencias que tratan del estudio entre variables de base psicogénica, que relacionan la personalidad individual y la conducta vocacional. La línea más fértil es la iniciada por Holland (1997), que vincula estrechamente los intereses profesionales con determinados rasgos de personalidad. Un paso más específico es intentar relacionar determinados aspectos personales con el éxito profesional probado, lo que Castaño (1995) denominó personalidad eficiente.

Este estudio analiza la relación entre características de personalidad y el desarrollo vocacional eficaz (Rocabert, 2003), constructo derivado de la investigación que venimos realizando con estudiantes universitarios. Producto de esos trabajos fueron la elaboración del Cuestionario de Biodatos Universitarios (Rocabert y Martínez, 2011) que nos provee del criterio de desarrollo vocacional a partir de los biodatos (Rocabert, 1995; Rocabert, Descals y Gomez, 2007) y el Cuestionario de Personalidad Eficaz (Gómez-Artiga y Descals, 2011), que define la personalidad vocacional adaptativa como un constructo bidimensional de personalidad compuesto por características

adaptativas y desadaptativas (Gómez-Artiga, Lloret; Rocabert & Descals, 2013; Gómez-Artiga, Rocabert & Descals, 2006).

La planificación de la carrera profesional implica actividades exploratorias que aseguren la eficacia de una conducta profesional concreta, ¿pero las dimensiones de la personalidad eficaz o adaptativa contribuyen a un buen desarrollo vocacional?, ¿es suficiente la explicación del criterio a partir de esas variables de personalidad?.

Método

Participantes y procedimiento

La muestra la componen 1111 estudiantes universitarios que cursan sus estudios en diferentes universidades españolas (un total de 26 Universidades). Los estudiantes participaron de forma voluntaria en el estudio, como muestra incidental. La edad media se sitúa en 21,9 años (SD= 3.87), siendo un 63% mujeres. Los sujetos se encontraban estudiando diferentes cursos, aunque más de la mitad estaba en el último curso.

Instrumentos de Medida

Desarrollo Vocacional Eficaz: Se aplicó el Cuestionario de Biodatos Universitarios: CBU (Rocabert y Martínez-Vicente, 2011), que consta de 9 ítems que analizan los siguientes tipos de biodatos vocacionales: Preferencia de la elección de estudios realizada, Periodos de edad en los que ha sentido interés por lo elegido, Motivos o razones de la elección de Optativas y del Practicum, Grado de clarificación de la Especialidad o del Trabajo a realizar, Clarificación de los Planes de Futuro, y Percepción de dificultades ante la Toma de Decisiones.

Personalidad Eficaz: Para el análisis de la personalidad eficaz se utilizó el Cuestionario de Personalidad Eficaz (Gómez-Artiga y Descals, 2010) que consta de 32 ítems (α= .75), agrupados en 5 factores: I) Temor al fracaso y rigidez cognitiva; II) Iniciativa, persistencia y autocontrol; III) Tolerancia a la frustración y autoconfianza; IV) Empatía; y V) Asertividad. La escala de respuesta al cuestionario ofrece cuatro opciones que van de 1. Completamente en desacuerdo a 4. Completamente de acuerdo.

Análisis Estadísticos

Se realizaron análisis descriptivos y de las variables con el objeto de analizar la relación entre los dos constructos. Se realizó un análisis de regresión para comprobar qué variables de personalidad eran las mejores predictoras del desarrollo vocacional de los universitarios.

Resultados

Los análisis descriptivos de los ítems y de la puntuación total del Cuestionario de Biodatos (tabla1) demuestran como son los biodatos relacionados con las elecciones de asignaturas optativas y el practicum, así como la experiencia laboral, los que obtienen más bajas puntuaciones, destacando por el contrario el hecho de que la mayoría esté cursando una opción de carrera preferente según sus intereses.

Tabla 1. *Medias y Desviaciones estándares de Biodatos (N=1111)*

BIODATOS	Mínimo	Máximo	Media	Sd
BIO1. LUGAR DE OPCION ELECCION	0	3	2.57	.87
BIO2 INTERES PERIODO EDAD	0	4	2.37	.94
BIO4 ELECCION OPTATIVAS	0	3	1.45	1.16
BIO5 ELECCION PRACTICUM	0	3	1.33	1.02
BIO6 ESPECIALIDAD O TRABAJO	0	3	1.38	1.29
BIO 7 EXPERIENCIA LABORAL	0	3	.99	.91
BIO 8 PLANES FUTUROS	0	3	1.69	.94
BIO 9 DIFICULTA. TOMA DE DECISIONES	0	3	1.11	1.72
PUNTUACION TOTAL DESARROLLO VOCACIONAL	10	26	12.97	3.87

En relación al Cuestionario de Personalidad Eficaz, el factor III, relacionado con la Tolerancia a la frustración y autoconfianza, es el que alcanza la mayor media (M= 3,05; SD= ,51); mientras que el factor I: Temor al Fracaso y rigidez es el que menor media obtiene (M= 2,13; SD= ,43).

Tabla 2. *Medias y Desviaciones típicas de las dimensiones del Cuestionario de Personalidad Eficaz*

FACTORES PERSONALIDAD	**Mínimo**	**Máximo**	**Media**	**Sd**
I) TEMOR AL FRACASO Y RIGIDEZ	1.07	3.79	2.13	.43
II) INICIATIVA, PERSISTENCIA Y AUTOCONTROL	1.	4.00	3.02	.42
III) TOLERANCIA FRUSTACION Y AUTOCONFIANZA	1.20	4.00	3.06	.52
IV) EMPATIA	1.00	4.00	2.99	.60
V) ASERTIVIDAD	1.00	4.00	3.01	.56

Relación entre Desarrollo Eficaz y Personalidad

Se obtuvieron correlaciones moderadas entre ambas variables, aunque significativas, destacando las encontradas entre el Factor I: Temor al Fracaso y rigidez (*r*= -,213**) y el Factor II: Iniciativa, persistencia y autocontrol (*r*= ,217**).

Tabla 3. *Correlaciones de Pearson para las variables Personalidad y Desarrollo Vocacional Eficaz.*

	PUNTUACION TOTAL DESARROLLO VOCACIONAL	Factor I. TEMOR AL FRACASO Y RIGIDEZ	Factor II. INICIATIVA, PERSISTENCIA Y AUTOCONTROL	Factor III. TOLERANCIA FRUSTACION Y AUTOCONFIANZA	Factor IV. EMPATIA
FACTOR I. TEMOR AL FRACASO Y RIGIDEZ	-,213**				
FACTOR II. INICIATIVA, PERSISTENCIA Y AUTOCONTROL	,217**	-,424**			
FACTOR III. TOLERANCIA FRUSTACION Y AUTOCONFIANZA	,200**	-,509**	,549**		
FACTOR IV EMPATIA	,084**	-,086**	,283**	,233**	
FACTOR V ASERTIVIDAD	,123**	-,314**	,350**	,393**	,257**

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Análisis de regresión

El modelo obtenido a partir del análisis de regresión empleando el método de pasos sucesivos (*stepwise*) fue significativo (F (2, 1058)= 36.906, p < .001, R^2=.063).

Considerando como variable dependiente o predicha la puntuación total del *desarrollo vocacional eficaz* y como variables independientes o predictoras las cinco dimensiones de personalidad eficaz.

Los resultados constatan que el Factor II: Iniciativa, persistencia y autocontrol (β= .154, t = 4.719, p<.001) y el Factor I: Temor al fracaso y rigidez (β = -.149, t = -4.548, p<.001) son los únicos predictores significativos de la variable *desarrollo vocacional eficaz.*

Discusión

En un intento de constatar la relación entre la personalidad y el desarrollo vocacional (Costa y McCrae, 1992; Holland, 1997; Myers y Caulley, 1985), nuestro trabajo la analiza desde una perspectiva situacional. Estudia qué dimensiones subyacentes a una personalidad eficaz se relacionan con un desarrollo vocacional que promueva la adaptabilidad a las exigencias a las que se ven expuesto los universitarios.

Los resultados reflejan una relación menos robusta de la esperable. La predicción del desarrollo vocacional no es muy alta aunque es significativa en los factores I y II: a mayor temor al fracaso y rigidez cognitiva, menor es el desarrollo vocacional de los individuos; mientras que a mayor iniciativa, persistencia y autocontrol, mayor es el desarrollo vocacional eficaz de los sujetos.

Resultados que incitan a seguir indagando la presencia de otras variables moduladoras o a la existencia de una relación curvilínea entre el criterio (Desarrollo Vocacional) y los factores de personalidad explorados.

Nuestra línea de investigación se encamina a constatar diferencias entre universitarios, subdividiendo la muestra según su nivel de desarrollo vocacional para realizar un análisis diferencial discriminante. Y complementariamente a tomar en consideración variables sociogénicas (perspectivas de empleo, limitaciones económicas individuales, familiares, institucionales, etc.) que previsiblemente modulan, el desarrollo vocacional y la personalidad. Este apunte, previsiblemente ponga a prueba resultados anteriores sobre el desarrollo vocacional (Rocabert et al., 2007) en donde la conducta vocacional eficaz se explicaba a un buen nivel de predicción, en base a variables psicogénicas.

Referencias

Bar-Om, R. (2006)). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, *18*, 13-25.

Castaño, C. (1995). Personalidad y Cognición. En F. Rivas (Ed.), *Manual de asesoramiento y conducta vocacional* (pp. 129- 148). Madrid. Síntesis.

Costa, P.T. y McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (Neo-PI-R)* and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI): Professional manual. Odessa. FL. Psychological Assessment Resources.

Gómez-Artiga, A. Rocabert, E. y Descals, A. (2006). Elaboración de un cuestionario de personalidad eficiente para el análisis de la conducta vocacional universitaria", Revista Gelego/Portuguesa de Psicoloxia e Educación, *11*, 13, 399-411.

Gomez- Artiga, A. y Descals, A. (2011). Psicoemocionalidad. En E. Rocabert y J.M. Martínez-Vicente (Eds.), *Conducta vocacional y asesoramiento profesional de los estudiantes universitarios.* Almería: Educational & Psychology.

Gómez-Artiga, A., Lloret, S.; Rocabert, E. y Descals, A. (2013). Adaptive Vocational Personality Questionnaire Development and Validation of an adaptive personality questionnaire to analyze the vocational behavior of university students. Anales de Psicología, *29*(2), 470-481.

Holland, J.L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*, 3ª ed. Odessa, Florida. Psychological Assessment Resources.

Myers, J. y Culley, M. (1985). *Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs type Indicator*. Palo Alto, California. Cp. Press.

Rocabert, E. (1995). Historia personal, En F. Rivas (Ed), *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid. Síntesis.

Rocabert, E. (2003). Desarrollo vocacional. En F. Rivas (Ed.), *Asesoramiento Vocacional. Teoría, práctica e instrumentación.* Barcelona. Ariel.

Rocabert, E., Descals, A. y Gómez-Artiga, A. (2007). Los Biodatos como indicadores de la conducta vocacional universitaria: Elaboración de un Cuestionario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *5*(11), 15-36.

Rocabert, E. y Martínez-Vicente, J.M. (2011). *La Conducta Vocacional y Preprofesional de Estudiantes Universitarios*. Almería: Education&Psychology.

LA IMPORTANCIA DE EDUCAR LAS HABILIDADES EMOCIONALES

Gerardo M. Fernández González

Dr. en Ciencias de la Educación y Licenciado en Psicología Clínica. Profesor Tutor UNED

Resumen

El objetivo principal es hacer una reflexión sobre la importancia de llevar a cabo una buena educación emocional, tanto en la familia como en las escuelas, que contribuya a que ayudemos a lograr personas más equilibradas y felices, que tendrán la habilidad de comprender mejor sus emociones, sentimientos y estados de ánimo, así como lograr el mayor nivel posible de autocontrol de las mismas. Esto les va a permitir poder afrontar mejor todo tipo de conflictos, que son inevitables y van a surgir a lo largo de la vida de cualquier persona. Se les debe dotar de unas herramientas o habilidades que son claves para poder enfrentarse a los conflictos tanto desde el ámbito emocional, como cognitivo o social. De ahí que se haga hincapié en la importancia de favorecer un entrenamiento y un desarrollo en la familia y en la propia escuela, a través de diversas técnicas tales como el modelado o el role playing, para poder adquirir unas habilidades socioemocionales que les van a ser útiles a lo largo de toda la vida.

Abstract

The main objective is to reflect on the importance of conducting a good emotional education, both in the family and in schools that allow us to help achieve more balanced and happy people, who will have the ability to better understand their emotions, feelings and moods, and to achieve the highest possible level of self-control of them. This will allow them to better cope with all sorts of conflicts, which are unavoidable and will come up throughout any person's life. It is important to provide them with tools and skills that are essential to dealing with conflicts, both emotional levels, such as cognitive or social. Hence the emphasis on the importance of promoting a training and development in the family and in the school itself, through various techniques such as modeling or role playing, to acquire some emotional skills that will be useful over the whole lifetime.

Introducción

La Inteligencia Emocional según Goleman (1996), se refiere a la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás. También a nuestra capacidad para motivarnos y mantener adecuadas relaciones interpersonales. Pero la Inteligencia Emocional no es innata y todos tenemos el potencial de mejorarla a lo largo de la vida, aprendiendo de nuestras experiencias personales y profesionales.

Nuestras emociones biológicamente hablando, son el motor de nuestro funcionamiento, de nuestro hacer cotidiano.

Como señala Ibarrola (2011, p. 2), autora de obras muy interesantes relacionadas con este tema, como "Cuentos para sentir" o "Cuentos para educar niños felices", "la base de la educación emocional se forma dentro de la familia y no únicamente en la escuela. Por eso podemos aprender y enseñar a nuestros hijos desde bien pequeños, a reconocer lo que sienten, saber expresarlo de forma adecuada, saber lo que sienten los demás, asumir las responsabilidades de cada momento, saber tomar decisiones, etc.

Sin embargo, en el plano escolar, todo educador como dice Goleman, (1996) es fundamental que se preste atención a la alfabetización emocional de sus alumnos y enseñarles un amplio vocabulario relacionado con las emociones. Además, los alumnos deben aprender a reconocer lo que sienten y cual es su estado emocional en cada momento, ya que las emociones son fundamentales en su vida, pues van a influir en su comportamiento y a determinar las relaciones sociales con los demás, lo que sin duda puede contribuir a lograr un mayor nivel de bienestar en las personas.

Las emociones son fenómenos multidimensionales que afectan a diversos ámbitos: el cognitivo (lo que pienso acerca de lo que siento); el fisiológico (los cambios que experimenta mi cuerpo al sentir ciertas emociones: sudoración, palpitaciones, etc.); el conductual (las conductas que realizamos al experimentar determinadas emociones, incluyendo ciertas señales corporales). De ahí la importancia de educar en los centros educativos y en el entorno familiar en este complejo mundo de las emociones.

Goleman (1996) dice que la Inteligencia Emocional esta basada en 5 dimensiones y que cada dimensión tiene unas competencias emocionales, que si son entrenadas darán lugar a un desempeño laboral y personal sobresaliente, a saber:

1. Conciencia de uno mismo (valoración de unos mismo, confianza en uno mismo,…). 2. Autorregulación (autocontrol, fiabilidad, responsabilidad,…). 3. Motivación

(compromiso, optimismo, innovación…). 4. Empatía (comprensión de los demás, comprensión social,…) 5. Habilidades sociales (comunicación, liderazgo, resolución de conflictos, cooperación, trabajo en equipo,…).

Está reconocido ampliamente que las habilidades útiles para la vida están relacionadas con las habilidades de control de emociones: (manejo del estrés, manejo de sentimientos y aumento del control interno), con habilidades cognitivas (clasificación de valores, pensamiento crítico, determinación de soluciones, comprensión de consecuencias, solución de problemas y toma de decisiones) y con habilidades sociales: (empatía, colaboración, relaciones interpersonales, asertividad, negociación y comunicación).

Como dice Bisquerra (2000, p. 8), "la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social, procurando optimizar el desarrollo integral de la persona (físico, intelectual, moral, social, emocional…)*"*.

Este mismo autor dice que "las competencias emocionales deben entenderse como un tipo de competencias básicas para la vida, esenciales para el desarrollo integral de la personalidad. Es en la familia, desde los primeros momentos de la vida, cuando debería iniciarse la educación emocional. Para que esto sea posible, se necesita formación, tanto de las familias como del profesorado" (Bisquerra 2000, p. 9). Por otra parte, conviene resaltar que en cualquier tipo de institución u organización, la inteligencia emocional tiene aplicaciones prácticas.

Como señalan Fernández-Berrocal y Extremera (2014), "la enseñanza de emociones inteligentes depende de la práctica, el entrenamiento y su perfeccionamiento y, no tanto, de la instrucción verbal. Ante una reacción emocional desadaptativa de poco sirve el sermón o la amenaza verbal de «no lo vuelvas a hacer. (p. 5). Lo esencial es ejercitar y practicar las capacidades emocionales, y convertirlas en una parte más del repertorio emocional del niño. De esta forma, técnicas como el modelado y el *role-playing* emocional se convierten en herramientas básicas de aprendizaje a través de las cuales los educadores, en cuanto «expertos emocionales», materializan su influencia educativa, marcan las relaciones socioafectivas y encauzan el desarrollo emocional de

sus alumnos. La capacidad del profesor para captar, comprender y regular las emociones de sus alumnos es el mejor índice del equilibrio emocional de su clase.

Acorde con lo expuesto, la escuela tendrá en el siglo XXI la responsabilidad de educar las emociones de nuestros hijos tanto o más que la propia familia. La inteligencia emocional no es sólo una cualidad individual. Las organizaciones y los grupos poseen su propio clima emocional, determinado en gran parte por la habilidad en IE de sus líderes.

Conclusiones

De ahí, que se puedan exponer múltiples razones por lo que resulta útil entrenar a las personas para desarrollar habilidades emocionales**:**

- En primer lugar, porque las vamos a utilizar toda la vida y todo el tiempo.
- Además, por ser herramientas que nos permiten interactuar con el mundo y con nosotros mismos.
- Son esenciales y son la base de todo aprendizaje.
- Las emociones y sentimientos potencian todas las inteligencias del ser humano, de acuerdo con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, en las que están incluidas la inteligencia intrapersonal y la interpersonal, que constituyen la inteligencia emocional.
- Son básicas para el éxito de las personas, pues refuerzan o deterioran nuestra autoestima, nuestra autoconfianza, nuestra toma de decisiones…
- La ignorancia emocional, generalmente puede producir *sufrimiento y enfermedad* en las personas si somos incapaces de ejercer un autocontrol sobre ellas y dejamos que nos dominen las emociones, pudiendo producir ansiedad, fobias, etc.
- Los padres, tutores y/o maestros modelamos la inteligencia o ignorancia emocional de nuestros hijos o alumnos, con nuestra forma de interactuar con ellos.

Si tuviéramos que señalar algunas características básicas de las personas emocionalmente inteligentes destacaríamos éstas:

- Suelen tener suficiente grado de autoestima.
- Son personas positivas.
- Saben dar y recibir todo tipo de elogios.

- Tiene buena empatía (son capaces de entender los sentimientos de los otros).
- Son capaces de reconocer los propios sentimientos.
- Son capaces de expresar tanto los sentimientos positivos como los negativos.
- Son capaces también de controlar sus emociones y sentimientos, desarrollando un buen nivel de autocontrol emocional.
- Tienen elevados índices de motivación, de ilusión, e interés.
- Suelen tener valores alternativos.
- Logran un buen nivel de superación de las dificultades y de las frustraciones.
- Son personas que saben encontrar equilibrio entre exigencia y tolerancia…

Y ya para finalizar, convendría resaltar algunos consejos prácticos que señala Ibarrola (2011) para educar las emociones de nuestros hijos y alumnos, si queremos ayudarles a conocerse mejor a si mismos y también a relacionarse adecuadamente con los demás a saber:

- Valorar todo tipo de emoción como una información valiosa sobre el mundo interior de nuestros hijos.
- Aprender a controlar la expresión de todas las emociones, enseñando a través del ejemplo a regularlas de forma adecuada.
- Desarrollar la capacidad de los hijos de posponer la gratificación y valorar su capacidad de esfuerzo. Hoy en día, sabemos que cuanta mayor es la habilidad de un niño de posponer la gratificación que obtiene por la realización de una determinada conducta, mayor es su capacidad de esfuerzo, paciencia y control emocional en definitiva.
- Desarrollar la empatía hacia los hijos y ayudarles a que ellos la desarrollen hacia sus compañeros y también hacia vosotros.
- Favorecer su destreza social y el aprendizaje de las reglas de expresión emocional para que puedan tener unas relaciones interpersonales satisfactorias.
- Crear un clima emocional que favorezca una comunicación profunda y sincera

Referencias

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona. España. Praxis.

Ibarrola, B. (2011). *Emociones en familia.* Recuperado de http://www.ampa-amordedios-madrid.com/resources/Educar+las+emociones+en+familia.pdf

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2014). *La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela.* Recuperado de http://www.asociacionaccent.com/informa/_textosdeestudio/text_habilidades_sociales_inteligencia_emocional.pdf

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional.* Barcelona. España. Kairós.

PROBLEMAS EMOCIONALES, MANIFESTACIONES PSICOSOMÁTICAS Y DÉFICIT COGNITIVO

Mª del Carmen Pérez Portillo

Psicóloga General Sanitaria. Psicopedagoga. Orientadora CEE San Cristóbal (Avilés- Asturias)

Resumen

Se pretende poner de manifiesto la importancia de desarrollar las competencias emocionales en el ámbito educativo y como estas influyen en el desarrollo o no de sintomatología psicosomática. La interrelación entre cognitivo y emocional no ofrece dudas, pero en muchos casos esta interrelación no se tiene en cuenta. En general, en el ámbito educativo, se dirigen las actividades a lo cognitivo-racional, sin tener en cuenta la importancia que el componente emocional tiene en la consecución de los objetivos. Esto, es así, a pesar de que la competencia emocional queda recogida en las cuatro últimas leyes orgánicas en materia educativa y del reconocimiento que dentro de las inteligencias múltiples, tiene la inteligencia emocional. Un síntoma psicosomático, indica dificultad para manejar situaciones estresantes y por tanto para el manejo de las emociones que nos generan. Las dificultades señaladas, aumentan en personas con limitaciones cognitivas y adaptativas que hacen les resulte más dificultoso el manejo de cualquier situación, y más aún, en el caso del ámbito emocional. Metodología: Análisis cualitativo. Instrumentos: Observación, entrevistas individuales, coordinación con servicios implicados.

Abstract

One tries to reveal the importance of developing the emotional competitions in the educational area and as these they influence the development or not of psycosomatic symptomatology. The interrelationship between cognitive and emotional does not offer doubts, but in many cases this interrelationship is not born in mind. In general, in the educational area, the activities go to the cognitive - rational thing, without bearing in mind the importance that the emotional component has in the attainment of the aims. This, it is like that, in spite of the fact that the emotional competition remains gathered in the last four organic laws in educational matter and from the recognition, which

inside the multiple intelligences, has the emotional intelligence. A psycosomatic symptom, it indicates difficulty to handle stressful situations and therefore for the managing of the emotions that generate. The notable difficulties, they increase in persons with cognitive and adaptative limitations that they make they there turns out to be more difficult the managing of any situation, and even more, in case of the emotional area. Methodology: Qualitative analysis. Instruments: Observation, individual interviews, coordination with implied services.

Introducción

Tradicionalmente, el aprendizaje emocional ha sido un aprendizaje informal, que se daba en contextos naturales. Actualmente, se va dando más importancia a una adquisición más formal del mismo, en el contexto escolar. Esto cobra especial relevancia para el alumnado con discapacidad intelectual.

Adquirir estrategias para abordar las dificultades emocionales mejorará la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual, al favorecer la disminución de síntomas, y reducir su demanda sanitaria.

La dicotomía entre lo "cognitivo-racional" y lo "emotivo-irracional" es algo habitual cuando se trata de explicar que es lo que más influye en las decisiones que tomamos.

La importancia del aspecto emocional, en muchos casos, sobre la racionalidad se ve en "decisiones" como fumar, no hacer deporte,…

Todos sabemos que fumar es malo y hacer deporte beneficioso pero a pesar de ese conocimiento "racional", "algo" nos lleva a tomar decisiones contrarias a lo que conocemos. Ese "algo" tiene que ver con nuestro mundo emocional y la gestión del mismo, que es lo que determina la aparición o no de sintomatología psicosomática.

¿Qué es lo psicosomático?

La interrelación entre mente y cuerpo, entre lo psíquico y lo somático Nuestro cuerpo y nuestra mente se influyen el uno en el otro. La manifestación psicosomática se produce cuando una determinada emoción o sentimiento (estado mental) se manifiesta también por medio del cuerpo a través de una serie de síntomas.

ESTADO MENTAL → MANIFESTACIÓN CORPORAL → EMOCION O SENTIMIENTO

Hay un rasgo característico que se da cuando aparecen síntomas psicosomáticos, es la dificultad para expresar sentimientos y/o para afrontar factores estresantes generales. Son personas que vuelcan “hacia adentro” las emociones.

Diversos estudios hacen referencia a patrones concretos de personalidad ligados a determinados síntomas.

Personalidad tipo A (sujetos hiperactivos, agresivos, impacientes, muy implicados en le trabajo) es un factor deriesgo para padecer cardiopatía isquémica (angina de pecho, infarto de miocardio (IAM))

Personalidad tipo B (personas tranquilas, confiadas, con expresión abierta de sus emociones) no está asociada a ninguna enfermedad (actuaría como factor "protector").

Personalidad tipo C (sujetos pasivos, conformistas, sumisos, con escasa expresión de sus emociones) parece predisponer a algunos tipos de cáncer.

La discapacidad intelectual

Las personas con discapacidad intelectual (DI) presentan dificultades comprensivas generalizadas y por tanto el reconocimiento de las emociones, no es ajeno a estas dificultades, tanto el reconocimiento de las mociones propias como de las ajenas. Además, presentan dificultades en la comunicación, esto es así, en el caso de las personas que tienen lenguaje oral como en las que no lo poseen.

Respecto a la personalidad de las personas con discapacidad intelectual nos encontramos con los siguientes aspectos:

- Repetida experiencia de fracaso condiciona su motivación.
- Evitación del fracaso, más que a la consecución del éxito.
- Lugar de control externo (LOCUS CONTROL).
- Estilo hetero-dirigido (dependiente).
- Sentimientos de frustración.
- Labilidad emocional (gran irritabilidad).
- Reducida capacidad de autocontrol en aplazamiento del refuerzo.
- Dificultades en el proceso de la toma de decisiones

Con todo lo señalado es fácil deducir que el manejo de los sentimientos tanto positivos como negativos les supone una dificultad.

Características de la sintomatología y atenciones recibidas

Las dificultades en el manejo de las emociones interactúan con los rasgos de personalidad y esa interacción determina el tipo de sintomatología. Algunas personas "vuelcan hacia fuera" sus emociones, mientras que otras, las "vuelcan hacia dentro" provocando una inhibición de sus impulsos que contribuye a generar el síntoma psicosomático. Algunos de los síntomas más frecuentes son:

Digestivos (diarreas//estreñimiento, vómitos, reflujo gastroesofágico…). Dermatológicos (alopecia, dermatitis…). Respiratorios (crisis de asma…). Neurológicos (temblores, parálisis facial, cefaleas…).

Las atenciones recibidas en el ámbito sanitario son las mismas para la población con o sin discapacidad intelectual. Es una respuesta sintomatológica, cuyas consecuencias son: demanda sanitaria recurrente, peregrinación por diferentes servicios sanitarios, cronificación de la sintomatología y empeoramiento de la calidad de vida.

Creemos que se debe avanzar en las actuaciones coordinadas interservicios lo que incidiría positivamente en el individuo y en los servicios.

Respecto al individuo, contribuyendo a una mejora o desaparición de la sintomatología, lo que tendría una incidencia positiva en la calidad de vida.

Respecto a los servicios, contribuyendo a la rentabilización de los recursos y al ahorro del gasto público.

En el ámbito educativo, el aprendizaje emocional tradicionalmente no se ha abordado, pues se ha considerado algo propio del aprendizaje informal. Actualmente se entiende también como parte del aprendizaje formal que debe ser abordado de manera sistemática.

El desarrollo emocional en la escuela se sustenta desde:

- Los conocimientos sobre las inteligencias múltiples de Gardner, y la inteligencia emocional de Goleman, como una de ellas.
- La legislación, incluyendo la Constitución española de 1978 y las últimas leyes educativas.

Es en las dos últimas leyes en materia educativa donde quedan recogidas las

competencias que deben adquirir los alumnos y entre ellas hay algunas directamente relacionadas con la competencia emocional como: competencia social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal (Ley Orgánica de Educación de 3 de Mayo de 2006) y competencias sociales y cívicas (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa de 9 de Diciembre de 2013). En la anterior ley (Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 3 de Octubre de 1990) se hablaba de objetivos y no de competencias pero entre ellos se encontraban algunos directamente relacionados con aspectos emocionales.

Si trabajar habilidades emocionales nos parece importante para todo el alumnado, lo es más para el alumnado escolarizado en un centro de educación especial, pues sus carencias y déficits necesitan un aprendizaje más sistemático. Las dificultades socio-familiares que muchos de ellos viven hacen que tengan malos modelos en el aprendizaje informal. Otra de las razones es que el contexto escolar es un laboratorio para el aprendizaje que cuenta con la posibilidad de mediación del adulto para favorecer el mismo.

Este trabajo, requiere sistematicidad y debe ser abordado desde una perspectiva preventiva teniendo en cuenta los tres ámbitos de la prevención: primaria, secundaria y terciaria (Caplan, 1964).

Por tanto, por lo aquí expuesto, entendemos que es necesario un trabajo conjunto y coordinado entre sistema escolar-sistema médico.

El ámbito escolar posee un mayor conocimiento del alumn@ y de la metodología más adecuada para “acceder” a él o ella. Mientras que en el ámbito médico nos encontramos sin servicios especializados en la atención a personas con discapacidad intelectual y gran desconocimiento sobre sus características.

Creemos que el resultado de la coordinación ayuda a disminuir la sintomatología, evita la realización de pruebas agresivas, facilita el conocimiento de la etiología por parte de la familia, favoreciendo la disminución del número de crisis, así como una disminución de la demanda de atención a distintos servicios. Esto se ha podido constatar así, en los casos en los que esa coordinación ha podido realizarse, obteniendo una mejora importante de la sintomatología que presentaba el alumno o alumna.

Reflexiones

1- Las manifestaciones psicosomáticas están relacionadas con el manejo de las emociones, este requiere de un aprendizaje, que es mucho más necesario y debe de ser sistemático en la población con discapacidad intelectual.

2- El conocimiento, que el servicio sanitario tiene, sobre las características de la población co D.I., requiere de actuaciones coordinadas con el servicio educativo que ayuden a mejorar la calidad de vida estas personas.

3- La atención a las manifestaciones psicosomáticas requiere de respuestas que tengan en cuenta la globalidad de la persona.

4- La respuesta "sintomatológica" suele contribuir a la cronificación del síntoma y/o suma de nuevos síntomas.

Conclusiones

Contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas con D.I. es una responsabilidad del conjunto de los servicios que los atienden y que deben de trabajar de forma conjunta para el logro de la misma.

El aprendizaje del manejo y gestión de las emociones, es algo a abordar por parte del sistema educativo, ayudando así a que exista un menor riesgo de aparición de síntomas psicosomáticos, pero cuando estos se manifiestan, corresponde al sistema sanitario la atención a las mismas.

Aprovechar los conocimientos, que desde el sistema educativo se poseen, con respecto a las características de las personas con DI beneficiaría la atención sanitaria que se puede ofrecer a las mismas.

Referencias

Caplan, G. (1964). *Principios de Psiquiatría Preventiva* .Buenos Aires: Paidós.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples: La Teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional.* Barcelona: Kairos.

Constitución Española de 1978. Madrid: (BOE 29/12/1978).

Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 3 de octubre 1990. Madrid: (BOE 4/10/ 1990).

Ley Orgánica de Educación de 3 de Mayo de 2006. Madrid: (BOE 04/05/2006).

Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa de 9 de Diciembre de 2013. Madrid: (BOE 10/12/2013).

EDUCACIÓN AFECTIVA Y SEXUAL Y DISCAPACIDAD

Susana Albuerne González

Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad del Departamento de Orientación del CPEE Castiello (Gijón-Asturias)

Resumen

Las características del alumnado de un centro de educación especial, la falta de información adecuada a su nivel de comprensión o las dificultades para establecer relaciones interpersonales, son algunas de las razones para tratar de manera específica la educación afectiva y sexual. Desde la perspectiva de la educación integral la mejor manera de contribuir al desarrollo del alumnado es promoviendo estilos de vida saludables, educando en el respeto ayudando a la reflexión crítica y entrenando las habilidades para relacionarse y comunicarse adecuadamente. Desde el Programa de Salud del CPEE llevamos a cabo el Proyecto de Educación Afectivo-Sexual con actividades dirigidas a favorecer el desarrollo integral del alumnado y, con el trabajo realizado hasta ahora, se ha notado mejoría tanto en la forma de comunicarse como en las relaciones que son capaces de establecer. Por tanto, es importante dar modelos adecuados y lograr una línea común de actuación que favorezca las relaciones positivas, la expresión de sentimientos y emociones y la vivencia de la sexualidad, contando siempre con la colaboración de la familia.

Abstract

The characteristics of students of a special school, the lack of appropriate to their level of understanding or difficulties in establishing relationships information, are some reasons to specifically address the emotional and sexual education. From the perspective of the education the best way to contribute to the development of the students are promoting healthy lifestyles, educating in respect helping critical thinking skills and training to network and communicate effectively. From CPEE Health Program we conducted the project Affective-sex education activities to promote the comprehensive development of students and the work done so far, there has been much improvement in the way people communicate in relations that they are able to establish. It is therefore important to give adequate models and achieve a common line of action that promotes

positive relationships, expression of feelings and emotions and the experience of sexuality, always with the collaboration of the family.

Introducción

Prejuicios, mitos, falsas creencias y falta de información respecto a la sexualidad, existen aún hoy en día en nuestra sociedad. Continúa siendo un tema tabú y tratarlo suele generar miedo e inseguridad.

Si tenemos dificultades para abordarlo con normalidad en situaciones ordinarias, ¿cómo vamos a hacerlo cuando nos encontramos con personas que tienen dificultades para comprender el mundo que les rodea y presentan limitaciones en sus estrategias de aprendizaje?

Desde aquí, expondré cual ha sido mi experiencia hasta el momento respecto a la afectividad y sexualidad de las personas con discapacidad.

Como Profesora Técnica de Formación Profesional de la Especialidad de Servicios a la Comunidad (PTSC) desarrollo actualmente mi trabajo en un Colegio Público de Educación Especial (CPEE) que escolariza alumnado entre 3 y 21 años con Necesidades Educativas Especiales asociadas a distintos tipos de discapacidad. Se imparten las etapas de Educación Infantil (EI), Enseñanza Básica Obligatoria (EBO) y Transición a la Vida Adulta (TVA).

Desde la perspectiva de la educación integral la mejor manera de contribuir al desarrollo del alumnado es promoviendo estilos de vida saludables, educando en el respeto hacia uno mismo y los demás, ayudando a la reflexión de manera crítica para que puedan tomar sus propias decisiones y entrenando las habilidades interpersonales para relacionarse y comunicarse adecuadamente.

En este sentido desde el Programa de Salud del CPEE se lleva a cabo el Proyecto de Educación afectivo-sexual con actividades dirigidas a favorecer el desarrollo integral del alumnado.

Para empezar a trabajar el tema de la sexualidad relacionada con la discapacidad fue necesario revisar bibliografía. Hay materiales dirigidos sobre todo a ámbitos residenciales, pero menos para entornos educativos reglados ya que se entiende que las características de la adolescencia son las mismas se tenga o no discapacidad, y

solamente hay que adaptar los objetivos y los materiales a las necesidades de nuestro alumnado.

Participando en acciones formativas con la Asociación Asturiana para la Educación Sexual (ASTURSEX), de cara a adquirir habilidades y recursos para la intervención, diversos profesionales analizamos la situación de las personas con discapacidad respecto a la sexualidad, concluyendo que las barreras no eran sus propias limitaciones personales sino las creencias que todavía existen. Hablamos también sobre la falta de información, formación y orientación para ser capaces de tomar sus propias decisiones y la necesidad de respetar y apoyar esas decisiones.

Las sexólogas de ASTURSEX ofrecieron charlas a familias del CPEE promovidas desde el colegio, en las que desde un marco teórico sencillo trataron de romper tabúes y respondieron a sus preocupaciones. Esto sirvió para evidenciar el miedo que existe a tratar estos temas y la falta de espacios de encuentro para que puedan poner en común sus experiencias: cómo afrontar conductas como la masturbación, plantearse si sus hijos e hijas pueden llegar a tener pareja, qué métodos anticonceptivos son más convenientes, etc.

Informarles sobre planificación familiar, qué hacer para reconducir conductas inadecuadas y tranquilizarles respecto a sus miedos, hicieron de las sesiones una experiencia muy positiva que permitió un acercamiento de puntos de vista entre profesorado y familias.

Estas reuniones también facilitaron que algunas familias siguieran manteniendo relación porque su hijo y su hija formaron pareja, y ahora se organizan entre si para supervisar y apoyar sus actividades.

No todas las familias mostraron el mismo interés ni vieron las mismas necesidades. Algunas siguen manteniendo actitudes sobreprotectoras que crean dependencia y minusvaloran las posibilidades de las personas con discapacidad.

La participación en grupos de trabajo y otras reuniones como PTSC ha servido tanto para la puesta en común de metodologías de trabajo y de experiencias, como para contactar con la Asociación Asturiana para el Cuidado de la Infancia (ASACI), con la cual participé en un seminario sobre el abuso sexual en la infancia, y que posteriormente ofreció formación sobre el tema al profesorado y personal del CPEE.

Esta Asociación pretende acercarse a los dispositivos que trabajan con la infancia para sensibilizar sobre el tema del abuso sexual infantil. Consideran que los programas preventivos fomentan un espacio de diálogo que permite la intervención y ayudan a crear las bases para un clima de comunicación abierto, siendo necesario trabajar en todos los contextos que afectan al niño o niña, y desde todas las instituciones.

Por otro lado, la Asociación "Ye too ponese" que trabaja en programas de compensación de desigualdades, lleva un tiempo colaborando con el Colegio. Plantean talleres mediante dinámicas participativas y teniendo en cuenta los intereses y capacidades del alumnado, lo que nos ha permitido observarles en otros contextos y nos ha ayudado a reforzar aspectos que hemos visto deficitarios.

Metodología

Dentro del Proyecto de Educación Afectivo-Sexual nos hemos planteado los siguientes objetivos:

- Desarrollar conocimientos adaptados a sus capacidades e intereses.
- Fomentar actitudes positivas hacia su propio cuerpo y hacia la sexualidad en general.
- Facilitar el aprendizaje de habilidades de comunicación y de relación interpersonal.
- Aprender a prevenir e identificar situaciones de riesgo.
- Interiorizar criterios básicos de salud sexual que ayuden a discriminar conductas sexuales saludables y respetuosas.

Las técnicas utilizadas fueron:

- Técnicas de dinámica de grupos, que permiten desarrollar la conciencia de grupo y el sentido de pertenencia. Resultan útiles para la expresión de sentimientos y emociones, ayudan a superar inhibiciones y contribuyen a la mejora del auto-concepto.
- Actividades de expresión corporal y relajación, muy importantes dada la rigidez corporal y el miedo al contacto físico que se ha desarrollado en nuestra cultura.
- Representación de roles, especialmente en el aprendizaje de habilidades sociales, ya que vivenciar los aprendizajes resulta más significativo.

Por otro lado, las dificultades de atención, memoria, expresión oral (dificultades de vocalización, con o sin lenguaje oral, con o sin Sistema Alternativo y/o Aumentativo de Comunicación), problemas conductuales, etc., hacen necesario tener en cuenta:

- Adaptación al ritmo de cada grupo, sin prisa por obtener resultados, retomando el proceso cuantas veces sean necesarias.
- Creación de un ambiente de diálogo, confianza y respeto donde el alumnado se sienta escuchado y valorado, en el que puedan hablar de lo que les preocupa y encontrar respuestas sin sentirse juzgados.
- Realización de repeticiones. La repetición da seguridad y la seguridad genera confianza.
- Uso de un lenguaje adecuado y correcto.
- Explicaciones sencillas y claras, adaptadas a su nivel de comprensión (usando gestos, imágenes o pictogramas como apoyo).
- Práctica de las habilidades en entornos lo más reales posible para favorecer la generalización de lo aprendido.

- Valoración: buscar los aspectos positivos de las personas y decírselos. Reforzar la autoestima ayudará al desarrollo de la confianza en sus propias capacidades.

Las sesiones se organizaron para alumnado de TVA (18-21 años) y cursos superiores de EBO (14-18 años), con carácter mensual para los distintos agrupamientos (en función del nivel y características similares). El esquema de trabajo consistía en plantear una actividad de inicio que motivara la participación del grupo, se proponía otra actividad para trabajar una habilidad o cuestión concreta y finalmente otra de cierre y evaluación.

Hay que tener presente los progresos en conocimientos y habilidades en todas las áreas, por ello es importante coordinarse con el profesorado. El hecho de que tutores y tutoras participen en las actividades facilita la labor, ya que contribuyen al reforzar en el aula lo que previamente se ha trabajado desde el proyecto con los grupos.

Este curso se han comenzado a realizar actividades en la línea del proyecto de afectivo-sexual dirigidas a conocer las peculiaridades del alumnado de algunos grupos de EBO (6-14 años), para ir planificando actividades adaptadas a sus necesidades y características.

Resultados

Con el trabajo realizado hasta ahora se ha notado:

- Mejora en el vocabulario del alumnado. Utilizan los términos correctos y con propiedad.
- Se ha generado un ambiente de confianza para la demanda de información.
- Se sienten motivados/as para expresarse y participar, actuando con naturalidad y curiosidad.
- Comprenden la necesidad de relacionarse adecuadamente entre si y con los adultos.
- Están aprendiendo a resolver conflictos de manera positiva mediante el diálogo.

Discusión/Conclusiones

Son razones para trabajar de manera específica la educación afectiva y sexual en alumnado con discapacidad:

- Las características personales del alumnado del CPEE.
- Una gran parte de su vida la pasan en el centro educativo.
- Están en contacto con profesionales con distintas formas de pensar y actuar, que cambian con relativa frecuencia, y que pueden llegar a confundirles con mensajes contradictorios.
- Distintos estilos educativos de las familias.

Por ello es necesario:

- Dar los modelos adecuados desde Educación Infantil, manteniendo una línea coherente en la información durante toda su escolarización.
- Elaborar unas pautas comunes de actuación que se integren progresivamente en la dinámica escolar y que favorezcan experiencias positivas en torno a las relaciones interpersonales, la expresión de sentimientos y emociones y la vivencia de la sexualidad.

En este proceso es necesaria la colaboración de las familias, por ello es necesario contar con ellas proporcionando información, formación y orientación, sobre todo para ayudarles a superar aquellos miedos o ideas preconcebidas que pudieran tener.

CÓMO QUERERSE EN FAMILIA: EMOCIONES, DISCAPACIDAD Y FAMILIA

Mª Jesús Pino Fernández

Maestra. Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad en el Departamento de Orientación del C PEE San Cristóbal (Avilés-Asturias).

Resumen

La familia es la semilla de las emociones. A sentir, a emocionarse, también se aprende, porque no sólo hay que recibir, también hay que dar, y en este caso muchas personas con discapacidad intelectual encuentran dificultades.En ocasiones las familias necesitan que los profesionales del ámbito educativo, más concretamente del Departamento de Orientación, intervengamos para ayudarles a educar a sus hijos e hijas a expresar y recibir afectos y emociones. Dicha intervención puede realizarse en sesiones de apoyo individualizado o a través de la Escuela de Familias que aborde colectivamente este tema.En muchas ocasiones las familias son las que demandan nuestro apoyo, así que muestran interés en aprender y conseguir los propósitos que se plantean. Esto asegura enormemente la intervención. Si la demanda no es sentida por la familia, difícilmente se implicará en conseguir los objetivos que nos proponemos. La convivencia diaria facilita la expresión y recepción de afectos y emociones. Si la familia es capaz de dar afecto desde el nacimiento y no deja de expresar emociones, aunque no las reciba de su hijo/hija, es más fácil que éste/esta llegue a conseguir competencia emocional, a pesar de su déficit cognitivo.

Abstract

The family is the seed of emotions. To feel, to get excited, we also learn, because not only to receive, you also have to give, and in this case many people with intellectual disabilities have difficulties. Sometimes families need professionals in the education area, particularly the Department of Guidance, join in to help them educate their children to express and receive affection and emotions. This procedure can be performed in one support sessions or through the School of Families that collectively address this issue. In many cases families are demanding our support and showing interest in learning and achieve the purposes that arise. This ensures greatly intervention. If demand is not felt by the family, hardly it will be involved in achieving

the objectives that we propose. The daily coexistence facilitates the expression and reception of feelings and emotions. If the family is able to give affection from birth and the family continues to express emotions, although_the family does not receive his son /her daughter is easier than this comes to get emotional competence, despite their cognitive deficit.

Introducción

Cuando la discapacidad aparece en la familia, después del período traumático se articulan técnicas de afrontamiento:

- Diálogo.
- Compromiso
- Comprensión y apoyo.

En ese proceso de aceptación del diagnóstico de discapacidad y afrontamiento, las familias van a precisar orientaciones y recursos adaptados a sus necesidades.

La familia debe ofrecer a sus hijos/as oportunidades de adquirir habilidades y competencias personales y sociales para que éstos/as crezcan con seguridad y autonomía y aprendan a relacionarse y actuar adecuadamente en el ámbito social.

Cuando los padres son maduros e inteligentes emocionalmente y aceptan progresivamente las cualidades positivas que tiene su hijo/a, éste recibe mensajes positivos que le permitirán entender las consecuencias de sus conductas y por qué éstas son o no favorables.

La familia y otras personas que rodean al niño/a son sus modelos de conducta. Deben ponerse en su lugar para saber cómo se sienten, animarles a decir lo que les gusta y desagrada, animarles a iniciar conversaciones y jugar con otros niños/as. Todo ello en un ambiente de sinceridad, confianza, evitando el control excesivo y sobreprotección.

Cuando hablamos de las personas con discapacidad intelectual y las emociones, tenemos que tener en cuenta que existen aspectos positivos en su expresión emocional:

- Tienen una especial captación de las emociones ajenas.
- Suelen expresar sus emociones de manera espontánea, no las simulan ni las bloquean.

Por otro lado, existen aspectos que dificultan su inteligencia emocional:

- Dificultades comunicativas que generalmente les dificultan verbalizar lo que sienten.
- Necesidad de autocontrol de los impulsos y de adecuarlos a los contextos y personas con los que interacciona.

Está demostrado que el cociente intelectual no es determinante para alcanzar la inteligencia emocional.

Metodología

Desde el Departamento de Orientación de un colegio de educación especial nos planteamos un doble objetivo en el abordaje de la inteligencia emocional con las familias:

- Cultivar su propia inteligencia emocional
- Enseñarles a cultivar la inteligencia emocional de su hj@.

Dicha intervención puede darse en sesiones de apoyo individualizado o mediante Escuela de Familias que aborden colectivamente este tema.

Las familias son los principales agentes en la educación emocional de su hij@, porque influyen en su comportamiento y deben favorecer su desarrollo. Para ello podemos trabajar 5 bloques de intervención:

1. Autoconciencia emocional: Conocimiento de las propias emociones.
2. Control emocional
3. Aprovechamiento de las emociones
4. Empatía: Reconocimiento de las emociones ajenas
5. Desarrollo de las habilidades sociales

1. Autoconciencia emocional: Conocimiento de las propias emociones.

Las familias deben enseñar a sus hij@s a poner nombre a las emociones, aunque tengan una capacidad lingüística limitada.

Sus hij@s deben aprender a expresarlas de acuerdo con el momento, la situación y las personas presentes.

Posibles actividades para conseguirla:

- Nombrar sentimientos
- Reconocer en dibujos, películas y fotografías el estado de ánimo.

- Teatralizar emociones.

En definitiva, la capacidad para percibir los propios sentimientos ayuda a los niñ@s y jóvenes con discapacidad intelectual a conocerse a sí mismo y comprender mejor las causas de su conducta.

2. *Control emocional*

Consiste en controlar el tiempo que dura y la intensidad de la emoción. Para ello es necesario entrenar el manejo de emociones que llevan a conductas inadecuadas como la ira.

Las actividades que pueden plantear:

- Practicar la relajación física y mental.
- Alejarse de la situación que provoca tensión.
- Práctica de la actividad física.
- Recordar situaciones vividas, valorando sentimientos y acciones que los provocaron.
- Fomentar el ocio.

Todo ello propicia controlar las propias emociones e impulsos, comprenderse, comprender a los demás y saber que las emociones negativas son perjudiciales para el organismo.

3. Aprovechamiento de las emociones (Automotivación)

La capacidad de motivar y motivarse es esencial para desenvolverse en la vida. Se debe tratar de conseguir que las expectativas positivas favorezcan el logro de objetivos.

Actividades que pueden favorecer la automotivación:

- Consensuar normas de convivencia.
- Alejarse de la situación que provoca tensión.

Sobreproteger a los hijos/as dificulta que alcancen metas. Si conocen el objetivo que esperamos, se comprometen, lo hacen suyo y lo alcanzan.

4. Empatía

Es la capacidad de entender y sintonizar con los sentimientos de los demás. Vencer las dificultades para captar sentimientos ajenos.

Actividades que pueden realizar las familias:

- Leer juntos cuentos donde sus hij@s puedan ponerse en el lugar de otro (“El Patito Feo”, “Cenicienta”…)

- Ver y comentar películas (“El niño del pijama de rayas”)

Siendo comprensivos y sintonizando emocionalmente con los hijos/as, aprenden de nuestro modelo y son sensibles a las emociones externas.

5. *Desarrollo de las Habilidades Sociales (HHSS)*

Las HHSS favorecen la integración social. Las familias deben animarles a que se relacionen adecuadamente.

Actividades que pueden realizar para el desarrollo de HHSS:

- El juego en situaciones reales (parque) o realizando dinámicas de grupo (roleplaying).
- Dándoles pequeños recados (ir a comprar, pedir algo…).

Las interacciones en contextos naturales favorecen la consecución de amistades que puedan mantenerse en el tiempo.

Las Orientaciones que damos a las familias son:

- Deben apreciarse unos a otros.
- Respetar la individualidad de cada miembro de la familia.
- Estimular la comunicación que haga hincapié en las interacciones positivas.
- Expresar libremente los sentimientos personales.
- Clarificar las normas, valores, creencias y rutinas familiares.
- Resolver conflictos con diferentes estrategias.
- Propiciar las relaciones con el entorno.

Resultados

En muchas ocasiones las familias son las que demandan nuestro apoyo, así que muestran interés en aprender y conseguir los propósitos que se plantean. Esto asegura enormemente la intervención. Si la demanda no es sentida por la familia, difícilmente se implicará en conseguir los objetivos que nos proponemos.

En general, podemos decir que los resultados de esta intervención son satisfactorios para todos los implicados (alumno/a, familia y profesionales), puesto que tratamos de llevar a cabo una metodología:

- Participativa: Tanto la familia como los profesionales que atienden al niño/a tienen mucho que aportar al progreso y la consecución de metas propuestas.

- Consensuada: Las decisiones se toman teniendo en cuenta las opiniones de la familia y los profesionales.
- Se trata de generalizar los aprendizajes a los distintos contextos: colegio/s, casa, lugares públicos …
- Flexible: Cada niño/a es distinto.

Discusión/Conclusiones

La convivencia diaria facilita la expresión y recepción de afectos y emociones. Si la familia es capaz de dar afecto desde el nacimiento y no desiste en expresar emociones, aunque no las reciba de su hijo/hija, es más fácil que éste/esta llegue a conseguir competencia emocional, a pesar de su déficit cognitivo.

Debe existir congruencia entre los estilos educativos del padre y la madre, de lo contrario su hij@ se sentirá confundido/a y estará más pendiente del estado de ánimo de sus progenitores que de su propia actuación.

Las emociones se contagian, por tanto, el ambiente emocional en el que crezca el niñ@ o joven, será determinante en su forma de manifestar sus sentimientos.

Se debe responder con claridad y sensibilidad a sus preguntas, la sinceridad de la respuesta aumentará su propia seguridad y confianza en los adultos que le rodean.

Su conducta no se puede mejorar con castigos, pues éstos provocan más alteración emocional. Por el contrario, es más adecuado utilizar refuerzos positivos. Las correcciones deben hacerse en situaciones de calma para reflexionar sobre la conducta incorrecta y sus posibles alternativas.

Es imprescindible que la familia acepte a su hij@ con sus virtudes y defectos, teniendo expectativas adaptadas que promuevan logros y la emisión de mensajes positivos que mejoren el autoconcepto y autoestima de sus hij@s. Será su mejor legado y propiciará una vida feliz por encima de cualquier discapacidad.

EL RECREO COMO ESPACIO INCLUSIVO Y SU BENEFICIO EMOCIONAL

Elena Cubero Briz

Psicóloga. Miembro Junta de Gobierno del COPPA. Asturias

Resumen

El principio de inclusividad, reconoce el derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual. Implica identificar y minimizar las dificultades de aprendizaje y participación y maximizar los recursos en ambos procesos. Al observar el tiempo de "recreo", es fácil identificarlo como experiencia gratificante. Sin embargo, para el alumnado nee: TEA, Déficit Cognitivo, ciegos...enfrentar ese momento supone un auténtico reto ante un espacio y un tiempo, desordenado y confuso que podrían afrontar si dispusieran de estrategias, habilidades y esquemas de juego, y en ese tiempo recibieran ayudas para estimular su competencia social y emocional. Expondremos la experiencia realizada en un Centro Escolar con alumnos de EI y EP entre los que se encuentran integrados alumnos con nee de diversas tipologías. Desde el Departamento de Orientación se afronta una doble vertiente de intervención: alumnos y profesores. Se pretende contribuir a aumentar la participación-interacción entre alumnado nee y ordinario al tiempo que se fomenta el bienestar emocional. Expondremos contenidos, procedimientos y primeras conclusiones, tras un curso académico de implantación.

Palabras Clave: nee, educación inclusiva, competencia emocional.

Abstract

The principle of inclusiveness, recognizes the right to share a common educational environment in which everyone is valued equally. It involves identifying and minimizing the difficulties of learning and participation and maximize resources in both processes. Observing time "recess" is easy to identify as a rewarding experience. However, for students nee: TEA, cognitive impairment, blind ... face this time is a real challenge to space and time, messy and confusing they may face if they had strategies, skills and play schemes, and the time received to encourage their social and emotional competence.Expose the experience in a school with students from EI and EP among which are integrated ... pupils with SEN of various types. Students and teachers: from

the Guidance Department twofold intervention faces. It is intended to help increase the participation-nee and regular interaction while promoting emotional well-being students. We expose contents, procedures and first conclusions after one academic year of implementation.

Keywords: sen, inclusive education, emotional competence.

Introducción

La inclusión es un proceso, nunca finaliza. Debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y aprender de la diferencia.

El principio de inclusión pone una atención especial en aquellos grupos en peligro de ser marginados, con el fin de poner todas las medidas necesarias para garantizar que esto no ocurra.

Nos preguntamos: ¿A qué juegan los alumnos con nee?¿Todos presentan dificultades de competencia social? ¿Se aíslan, deambulan? ¿Se integran en las actividades de su grupo de referencia?, ¿Se acercan a los adultos? …¿Les sirve para desconectar, divertirse, jugar y relacionarse con los iguales?

¿No hay una fuerte descompensación entre la mediación y apoyo que reciben del profesor para su desarrollo cognitivo en el aulas y la escasa presencia del profesor en los espacios poco estructurados, como el patio de recreo, donde se desarrolla parte de su competencia social?

Numerosos estudios muestra que los alumnos con nee experimentan dificultades en la organización y planificación de su tiempo libre, en particular en el patio de recreo y en los intervalos entre clase y clase.

El recreo es un espacio poco estructurado con una fuerte carga de interacción social, comunicación, juego y creatividad. Todo ello puede convertir ese momento en una fuente de estrés, ansiedad, sentimientos de soledad, baja autoestima.

Por otra parte, aumenta en estos periodos la vulnerabilidad a conductas de acoso. (Zardaín y Trelles, 2009).

El objetivo que estimula nuestro proyecto es tratar de mejorar la calidad de las prácticas educativas desarrollando nuevas estrategias de mediación e intervención que

se hagan eco de las necesidades que se recogen de los diferentes estudios y análisis de las dificultades de competencia social-emocional, que presenta el alumnado con nee

Metodología

Desde este modelo un centro asume que aceptar la diversidad es reconocer que todos los alumnos del centro son personas distintas con derecho a una educación integral. Con esta actitud nuestro centro se plantea revisar todas aquellas barreras organizativas, materiales, curriculares…que impiden una participación activa de todo el alumnado, y modificarlas gradualmente haciendo de estos cambios la base de la inclusión de todos los alumnos.

Analizamos dificultades compartidas por el alumnado nee adscrito a los niveles en los que incidiríamos, con repercusión directa en entornos no estructurados (Martín Borreguero, 2008):

- Deficiencias en la reciprocidad socioemocional (disminución de intereses y emociones compartidos, les cuesta entender las intenciones ajenas, descifrar mensajes encubiertos, ironías… muestran ingenuidad).
- Torpeza motora.
- Dificultades en la planificación y organización. Impulsividad. (déficit para autorregularse y controlar la propia conducta).
- Problemas de competencia en la comunicación y lenguaje. (dificultad para iniciar interacciones sociales, recurren a formatos repetitivos y poco adaptados, muy formales, Baja comprensión y uso del lenguaje corporal, no responden a muchas señales sociales.
- Dificultad para realizar inferencias sobre lo que demanda una situación social y cómo actuar. Inflexibilidad de pensamiento y comportamiento.
- Nos proponemos:

  Implicar a la comunidad educativa en la organización y participación de actividades, que desarrollen la competencia social y emocional de sus alumnos, durante el tiempo de recreo.

  Mejorar la calidad de las prácticas educativas implementando nuevas estrategias de mediación social, en contextos diferentes al aula.

Aumentar la participación e implicación de este alumnado en los juegos y actividades que realizan sus iguales en el recreo, a través de un aprendizaje contextualizado, estructurado, explícito y que siga una secuencia de pasos prefijada y guiada.

Que el alumnado general comprenda las peculiaridades del alumnado nee y conozca y utilice estrategias y habilidades para comunicarse e interactuar de forma más eficaz con sus compañeros.

Partimos de una propuesta desarrollada en el PAT (Plan de atención a la diversidad) aceptada por el claustro de profesores. Se crea un grupo de trabajo de 13 profesores voluntarios (tutores, profesores de área de E. Física, Especialistas de Pedagogía terapéutica y especialistas de audición y lenguaje).

Dirigido a todo el alumnado de E. Infantil y de 1º a 4º de E. Primaria, incluyendo 21 nee (TEA, DC, ciegos).

Tiempos: E.I. (Área de autonomía y conocimiento de sí mismo, psicomotricidad, recreo), E.P. (Tutoría, E. Física, recreo)

Alumnos: Una sesión semanal en aula o gimnasio (HHSS y C. Emocional) y dos sesiones semanales de patio.

Profesores: Una sesión al mes de formación continuada y preparación de material y de puesta en común de las dificultades encontradas y búsqueda de alternativas.

Evaluación: tres sesiones de seguimiento (del programa y del alumnado), a través de fichas de registro y observación elaboradas para tal fin.

¿Qué entrenamos?

- Comprensión social del recreo
- Uso e interpretación de conductas no verbales de comunicación
- Reglas de interacción social
- El juego
- Comprensión y regulación de emociones

¿Cómo lo entrenamos?

- Hª Sociales
- Vídeos, instrucción verbal sobre el significado de la conducta No verbal.
- Scripts sociales. Listas explícitas de convenciones.

- Planificación y estructuración del tiempo de patio. Entrenamiento de otros iguales como "alumno sombra" Aprendizaje de juegos. Creación de juegos temáticos.
- Enseñar a identificar estados emocionales en el periodo de recreo.
- Fomentar el uso de vocabulario emocional
- Técnicas conductuales de regulación
- Enseñanza explícita de las inferencias acerca de las emociones expresadas por otros

Principios metodológicos en el alumnado TEA

- "Rutina de enseñanza" la anticipación visual del juego mediante su ficha (de más a menos apoyo visual) crea una rutina
- Partir de sus intereses y motivaciones(adaptar algún juego a la temática de su interés o cambiar el nombre de algún juego en función de la temática seleccionada…)
- Comunicación total, uso de SAAC
- Aprendizaje sin errores.
- Encadenamiento
- Anticipación que ayuda a estructurar el espacio y el tiempo. Horarios visuales que registren el tiempo de juego, el espacio elegido y las personas que jugarán.
    - Principios metodológicos en el alumnado ciego/ vidente (Caballo, y Verdugo, 2005)
    - Entrenarles en estrategias y habilidades para comunicarse e interactuar de forma más eficaz con sus compañeros:
- Preguntar dónde se encuentra el grupo de compañeros con los que quiere jugar
- Pedir ayuda para localizarlos
- Preguntar qué actividad realizan, quién participa, qué rol tiene cada uno
- Pedir explicaciones sobre el modo de jugar a algo que no conoce o no comprende del todo.
- Pedir ayuda para realizar alguna parte del juego, sugiriendo cómo pueden ayudarle.

- Decir el nombre del compañero siempre que se dirijan a él, hacer un gesto o tocarle, identificarse cuando realizan una interacción, utilizar descripciones adecuadas sobre el contexto, comprobar con preguntas que se comprende la explicación de un juego **(**alumnado vidente).

Resultados

El 80% del profesorado participante dice tener un mayor conocimiento en torno a la competencia social y emocional de los alumnos con los que trabaja.

La mayoría del profesorado se siente satisfecho del esfuerzo realizado y motivado a continuar en esta línea de trabajo.

Todos están de acuerdo en que se requiere la mediación de profesores, para que el alumnado nee interactúe con sus iguales en los recreos (aunque haya alumnos "sombra" implicados y comprometidos).

Aumenta el tiempo y la frecuencia de las interacciones en el patio (a veces guiado y modelado) y la comprensión por parte de los alumnos sin nee, de que algunos juegos deben ser adaptados para que podamos jugar todos/as.

Disminuyen las carreras sin función y el aislamiento. (A veces es una elección).

Mejora la regulación emocional ante el enfado/ y la comprensión ganar/perder.

Todo el alumnado expresa interés y satisfacción por participar en los juegos guiados de patio los miércoles y los jueves.

Discusión/Conclusiones

Las personas que tenemos un desarrollo neurotípico hemos aprendido, sin necesidad de pasar por un proceso de enseñanza formal, determinadas habilidades y destrezas que potencian y posibilitan nuestra competencia social-emocional. El alumnado nee necesita entrenamiento y anticipación para organizarse y planificar las herramientas sociales que les ayudarán a participar en las situaciones propias del recreo.

- Esta experiencia está en su fase inicial, esperamos poder aportar, más adelante, una evaluación pormenorizada de los cambios que genera en el alumnado nee y en el alumnado ordinario, así como las consecuencias positivas que se producen en las actitudes del profesorado que participa.

- Confiamos poder concluir que este tipo de programas, en un contexto informal como son los recreos, favorecen la inclusión educativa y desarrollan la competencia social y emocional en todo el alumnado,provocando sentimientos de pertenencia y aceptación, disminuyendo patrones de comportamiento de aislamiento y aumentando sentimientos de valía y autoestima.

Referencias

Martín, P. (2008). *El síndrome de Asperger. ¿Excentricidad o discapacidad social?* Madrid: Alianza editorial.

Caballo, C. y Verdugo, M.A. (2005). *Programa de HHSS para alumnos con deficiencia visual.* Madrid: ONCE.

Zardaín, P. y Trelles, G. (2009). *El Síndrome de Asperger.* Asturias: Asociación Síndrome de Asperger.

LA INVISIBILIDAD DEL TALENTO: FACTORES QUE IMPIDEN LA IDENTIFICACIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES

Eduardo Infante Rejano* y José Rayo Lombardo**

Universidad de Sevilla;Orientador Especialista en AACCII- Junta de Andalucía.*

Resumen

Se reflexiona sobre factores que impiden una visualización de las altas capacidades intelectuales (AACCII). Las trabas detectadas se refieren a: (1) mitos y prejuicios; (2) gestión administrativa; (3) comunicación sistémica entre afectados; y (4), la identificación de las AACCII. Podemos afirmar que su atención es aún novedosa, tanto en normativa como a nivel socio-comunitario, como para eliminar los estereotipos y falsas creencias en torno a un colectivo minoritario y controvertido. El colectivo es percibido incompatible con las nuevas formas de organización socio-laboral al tiempo que es socialmente desplazado a segundos planos. Más aún, no recibe apoyo institucional ni profesional suficiente que favorezca la detección veraz y su avance académico-profesional, y acaba sumido en procesos de desmotivación. Destacamos la laxitud criterial y la mala praxis psicodiagnóstica que anima a ignorar los nuevos criterios cualitativos, internacionalmente consensuados, para la detección de las AACCII.

Palabras clave: sobredotación, altas capacidades, talento, política educativa, prejuicios, evaluación, diagnóstico.

Abstract

We discuss factors that hinder giftedness visibility in four areas: (1) myths and prejudices; (2) State administration; (3) systemic communication amongst agents; and (4), the identification of giftedness itself. We conclude that giftedness attention is a too novel issue to eliminate associated prejudices and wrong beliefs both in society and legal documents. Gifted collectivity is also seen as incompatible with new forms of social organization and it is therefore ignored in its needs. Moreover, correct and early talent detection is being undermined by institutions and associations that use broaden criteria and wrong praxis all of which demotivate and induce

negative Pygmalion effects on gifted students. Internationally agreed criteria should be taken into account to better detect giftedness.

Key-words: giftedness, high skills, talent, educational policy, prejudices, assessment, diagnosis.

Introducción

Un alto porcentaje del alumnado de altas capacidades intelectuales (*en adelante* AACCII) pasa desapercibido a lo largo de su escolaridad y por tanto, sin el beneficio de una respuesta educativa ajustada. Si bien se estima una prevalencia poblacional entre 2-5% (y hasta un 10% si nos alejamos de los criterios diagnósticos más clásico-cognitivistas), la identificación suele ser menor del 1%, quedando prácticamente ignorada en etapas universitarias (Miranda, 2013; Tourón, Reyero y Fernández, 2009). A la confusión nacida de los nuevos criterios diagnósticos que han eliminado la visión dicotómica de las AACCII introduciendo *talentos*, se añade la popularidad de un tema que ha pasado de ser una asignatura pendiente 20 años atrás, a una área educativa de derecho individual, un yacimiento de empleo e, incluso, un incentivo económico para algunas familias. Las innovaciones didácticas destinadas al alumnado sobredotado no hacen más que ofertar mejoras que el propio sistema debería dar a todos por igual, pues eliminan la laxitud de las evaluaciones, la teorización de contenidos, la monotonía metodológica y la masificación en las atenciones individualizadas.

Barreras en la visibilidad de las AACC

Mitos y prejuicios sociales

La sociedad individualista sienta las bases para la defensa de la distintividad de cada cual, permitiendo por vía de la competitividad académico-profesional el triunfar por méritos propios. Así, gran parte de la suerte que nos toque disfrutar en vida está socialmente delegada a la dotación genética que traigamos y por ello, no hay que intervenir humanamente en lo que ya viene dado de forma natural. Esta postura naturalista es muy visible en países como EEUU o Gran Bretaña donde se impuso un *darwinismo social* en educación. Así, los programas de atención a las AACCII en EEUU no han estado exentos de críticas y se han visto fuertemente

mermados durante recesiones económicas (Cabinet Report, 2013; Riley, 1993). Tal y como justifica este contexto macrosocial, se considera socialmente más aceptable las atenciones a las AACCII de carácter u origen privado, de ahí la excelencia alcanzada en este país de sus prestigiosas universidades y cuyos procesos de selección congregan a las mentes más brillantes.

Peor suerte corren las culturas paternalistas donde se prima la confianza mutua, la relación afectiva previa, y se alimenta la necesidad de compensar al débil en utópico igualitarismo social. En países donde esto sea un valor, como en España, la atención a las AACCII se torna redundante, abusiva y solo factible cuando sobran recursos. Esta postura, menos *individualista* y más *evitadora de la incertidumbre*, -Hofstede (2001)- da la mano a países de corte comunista que, desde su colectivismo cultural, no realizan distinciones de trato al alumnado. En países como China, Rusia o Japón la atención a las AACCII es porcentualmente mínima e, incluso, vetada en tiempos pasados (Infante, 2015). En nuestro contexto, los sobredotados son excluidos de ayudas/programas especiales al pensar, erróneamente, que tienen una capacidad y unos recursos tales, que son capaces de alcanzar su pleno desarrollo por sí mismos. Si bien es cierto un dominio inicial en lo académico, progresivamente se constata una relajación en el aprendizaje de TTIs y una apatía generalizada por el esfuerzo que les pasa factura en estudios superiores. Al estereotipo de "cerebritos repelentes" se le une el prejuicio de pensar que cualquier discriminación positiva hacia ellos es doble castigo para aquellos menos intelectualmente hábiles, lo que se percibe como socialmente injusto (Winner, 1996). No deja de ser esto una suerte de ritual sofocador de supersticiones sociales.

Otra estrategia consiste en minusvalorar la *inteligencia* de forma que se defiende que el éxito en nuestra sociedad depende más del *parecer* que del *ser*. Es bien sabido que en nuestra sociedad de la información, la acumulación ordenada de datos deja de ser criterio loable para definir a alguien inteligente, mientras que sí se valora la actividad basada en el *know-how*, la aplicabilidad de un conocimiento que es más efímero, superficial y está al alcance de todos. Así pues, son los sobredotados los que quedan más invisibilizados que nunca, pues ellos suelen destacar en memoria y amplios conocimientos técnico-matemáticos pero flaquean en las interacciones sociales, donde "se cuecen" las opciones inteligentes.

Por otro lado, la psicometría ha sufrido un desgaste científico por la acción de intrusismos profesionales, la praxis diagnóstica dudosa y el descrédito de las propias pruebas, muchas de ellas obsoletas en diseño y ensayadas asiduamente. Así, observamos un progresivo refinamiento de su conceptualización tradicional -excesivamente rígida, androcéntrica, temporal y cuantitativa-hasta el punto de reconocerse una "familia de inteligencias y talentos". La discriminación se rubrica al intensificar sus elevados principios ético-morales y de perfeccionismo en un mundo cada vez más falto de ambos. El error más común y grave que comete un sobredotado es dejar en evidencia la estulticia de su interlocutor.

Gestión administrativa

A la Administración educativa le corresponde dictar la normativa que sirva para no frenar la visibilidad y el desarrollo de los talentos. Podemos decir que el sistema educativo sólo es capaz de detectar un número muy limitado de alumnos/as e intervenir con un número mucho más limitado. La promulgación de leyes favorecedoras los hará cada vez más visibles y orientará al profesorado en su práctica. Ahora bien, se requiere tiempo, dedicación y colaboración de todos los que están implicados en su proceso educativo y, en este sentido, hemos de eliminar las resistencias que aún persisten a la hora de entender la "atención a la diversidad". En el objetivo de sistematizar proceso de detección temprana se incluye la elaboración y aplicación de un *protocolo de identificación temprana* que implica dar a conocer a todo agente los rasgos identificativos de las AACCII, hacer seguimiento de los casos tempranamente detectados, realizar la valoración de carácter psicopedagógico y orientar la intervención educativa. El *"modelo de identificación"* propone un criterio pluridimensional que permite la selección, en amplias poblaciones, de muestras de alumnado con AACCII y que se caracteriza por el empleo de métodos cuantitativos y cualitativos y el uso de un sistema de filtrado por fases (Rayo, 2011). Se parte de una concepción de las AACCII alejada de aquella que la concibe como una simple cuestión de *ser o no ser*; talentos que emergen y evolucionan cuando se dan las condiciones adecuadas de estimulación ambiental. Empero, cualquier alumno/a de AACCII que no presente ningún tipo de problemas puede pasar fácilmente inadvertido.

Comunicación sistémica entre afectados vía centro educativo

El diseño y la gestión de los centros educativos han alcanzado un nivel de burocratización y mercantilismo tal que hacen inviable propuestas pedagógicas eficaces para el alumnado, en general, y tediosas para el colectivo sobredotado, en particular. Una de las mayores quejas del colectivo referidas en foros y reuniones sociales es que la escuela les aburre – comodín reivindicativo de sus padres para exigir medidas más acordes y divertidas-.

La invisibilidad de las AACCII parte del descenso en los niveles de exigencia académico-curricular (que raya lo intolerable cuando llegamos a la formación superior), cuyo contenido carece de los ingredientes más elementales de motivación intrínseca, a saber, estimulación de contenidos personales y contextualizados, curriculum abierto u oculto (frente al sempiterno apego a los libros de textos –y por extensión, a las lucrosas editoriales escolares-), actividades no repetitivas, ejecución de proyectos prácticos y multidisciplinares (frente a la división de las ciencias en compartimentos estanco o hiperespecialización del profesorado), trabajo y evaluación en equipo (frente a la competitividad académica individual que no fomenta sinergias sociales), estrategias de socialización del aula (frente a la clase magistral), evaluación centrada en procesos (frente al interés memorístico y de reproducción sin flexibilidad para la creatividad), etc.

Paradójicamente, la baja exigencia académica contrasta con la presión hacia los sobredotados por las expectativas excepcionales, bajando incluso la calificando de sus trabajos como estrategia motivadora, lo que facilita el efecto *Pigmalión negativo* (Terrassier, 1979).

***El proceso de identificación* per se**

Normalmente, un proceso complejo que arranca por petición de los padres y no del centro escolar, y que podría verse afectado los siguientes factores contaminantes:

- Violación de equidad educativa al utilizar instrumentos que penalizan a unos sujetos más que a otros.

- Confusión de la finalidad diagnóstica: las medidas de intervención educativa deben adecuarse a las necesidades pedagógicas y nunca confirmación de expectativas de padres, profesorado, etc.
- Mal uso y abuso de los test.
- Utilización y uso distorsionado de criterios múltiples que aumentan la apariencia de "buen hacer".
- Diseño de programas educativos exclusivos y excluyentes que utilizan criterios selectivos de admisión.
- Criterios y baremos diferenciales según Comunidad española, que podrían generar estrategias políticas para facilitar la detección de falsos positivos.

El respeto a las trabas comentadas orienta nuestro objetivo final en ayudar a que las nuevas generaciones de sobredotados alcancen los puestos de mayor complejidad y responsabilidad sociolaboral de un país, pues son ellos los que tendrán mañana las claves para solventar los problemas de hoy, al tiempo que servirán de mejores modelos de comportamiento social, sobre todo si, durante el proceso de socialización no pierden su elevado sentido de la justicia y la honestidad.

Referencias

Cabinet Report (2013). *Needs of gifted students too often ignored, study finds. Noviembre.* Recuperado de https://www.cabinetreport.com/curriculum-instruction/needs-of-gifted-students-too-often-ignored-study-finds

Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations.* Thousand Oaks CA: Sage.

Infante, E. (2015). Pedagogía comparada: las altas capacidades intelectuales a nivel internacional. En E. Infante (Coord), *Manual SHINING de atención a las altas capacidades intelectuales*, (pp. 194-222*).* Sevilla: Editorial Aconcagua.

Miranda, J.L. (2013). *El diagnóstico clínico integrado como paso necesario y previo a la intervención educativa.* I Jornada Superdotación y Talento. Nuevos retos para el siglo XXI. Valencia.

Rayo, J. (2011). *Las habilidades cognitivas y su evaluación.* Jornadas sobre la sobredotación intelectual y el talento, 3 de noviembre de 2011, Granada.

Riley, R. W. (1993). *National Excellence: A Case for Developing America's Talent - October 1993*. Archieved Information.

Terrassier, J. C. (1979). Gifted children and psychopathology. The syndrome of dyssinchrony. En J. J. Gallagher (Ed.), Gifted children. Reaching their potential (pp. 434-440). Jerusalem: Kollek and Son.

Tourón, J., Reyero, M., y Fernández, R. (2009). La superdotación en el aula: claves para su identificación y tratamiento educativo". En A. Bautista (coord.), *Formación de profesores de educación secundaria. Programación y Evaluación curricular*. Madrid: ICE, Universidad Complutense.

Winner, E. (1996). *The miseducation of our gifted children.* Recuperado de http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10316.aspx

PERFILES DE VISIBILIDAD DEL ALUMNADO CON SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL EN ANDALUCÍA

María Encarnación Fernández Mota

Asesora de Formación del CEP de Castilleja de la Cuesta. Sevilla.

Resumen

El presente estudio realiza un breve repaso por las características más destacadas que presenta el alumnado con sobredotación intelectual que, en Andalucía, solicitó la flexibilización de la escolaridad, o adelanto de curso. Se estudian las características de 1086 alumnos y alumnas escolarizados en todo tipo de centros educativos y se clasifican en los siguientes bloques de contenido: I Características de este alumnado (edad, género, cociente intelectual…); II Características del entorno familiar (nivel socioeconómico, estudios y profesión de los padres, características de la estructura familiar…) y III Características del entorno escolar y la respuesta educativa (nivel educativo, rendimiento, profesorado…). Se ofrece así un perfil de este alumnado atendiendo a múltiples variables. La información se extrajo de los informes de evaluación psicopedagógica que forman parte de la documentación que acompaña a las solicitudes de flexibilización. La metodología empleada para el estudio ha sido el análisis descriptivo de las distintas solicitudes de flexibilización. Los datos obtenidos vienen a resaltar la singularidad del alumnado de altas capacidades en cuanto a capacidades, aficiones, entornos y recursos personales.

Abstract

This study provides a brief review of the most salient features intellectually gifted students, in Andalusia, requested the easing of schooling, or advanced course, in the period between 1996 and 2005. characteristics are studied 1086 students enrolled in all types of schools and are classified into the following blocks of content: I Characteristics of these students (age, gender, IQ ...); II Features family environment (socioeconomic status, education and profession of parents, characteristics of the family structure ...) and III Features (education, performance, teacher ...) school environment. Thus, it provides a profile of these students attending multiple variables. This work was done in order to gain a greater understanding of these students, identifying those variables and indicating

the relationships between them. The information was extracted from psychoeducational assessment reports that are part of the documentation accompanying the requests for flexibility. Data highlight the uniqueness of students gifted in terms of skills, interests, backgrounds and personal resources.

Introducción

La presente investigación se ha realizado con la finalidad de contribuir al conocimiento de las características del alumnado superdotado en Andalucía y profundizar en la respuesta educativa que se les proporciona, en particular, en la medida de flexibilización (reducción excepcional del periodo de escolaridad). La escasez de estudios sobre esta población y la disponibilidad de abundante información no estructurada respecto al alumnado superdotado y la medida de flexibilización, han sido otras motivaciones importantes que decidieron la realización del trabajo que aquí se presenta. Tengo el convencimiento que conocer nos permite comprender. Por lo tanto, proporcionar al profesorado información y formación sobre las características de este alumnado, entiendo que facilitará procesos y el acceso a los recursos educativos más adecuados. Con la información recabada y las conclusiones alcanzadas pretendo, modestamente, contribuir a la mejora de la calidad de la atención educativa en esta parcela de la diversidad, tradicionalmente menos conocida: las altas capacidades.

Método

Se llevó a cabo una investigación psicoeducativa de tipo descriptivo y de carácter aplicado: extractando, clasificando y analizando la información contenida en los 1097 expedientes de solicitud de la medida de flexibilización que se generaron en nueve años consecutivos, desde el curso escolar 1996/97 en el que se estrena la recién publicada, en esos momentos, Orden de 1 de agosto de 1996, de flexibilización; hasta el 2004/05. No se realizó muestreo, se estudió la totalidad de la población para alcanzar así el mayor grado de significatividad posible en la investigación. Una de las tareas más significativas, previa a esta investigación, fue la construcción de la *"Base de Datos del Alumnado que solicita la Flexibilización de la Escolaridad en Andalucía"*, un instrumento informático adecuado que permitió recopilar de modo ordenado toda la gran cantidad de información de la que se disponía y que posteriormente hizo posible el

análisis estadístico oportuno. En dicha base de datos se recogió, clasificó y estructuró, la información que se extrajo de los expedientes de solicitud de la flexibilización de cada uno de los alumnos/as, referente a sus características y entornos de desarrollo. El análisis estadístico posterior hizo posible la determinación de las características de este alumnado y el establecimiento de correlaciones entre los diversos factores señalados.

Resultados y Conclusiones

A continuación, presento los resultados obtenidos junto con las conclusiones alcanzadas. La información recopilada nos ha aportado tanto conocimientos nuevos como confirmación de otros saberes ya conocidos, además de otros datos curiosos.

Conclusiones relativas a las características del alumnado superdotado:

- En relación con el *género* del alumnado superdotado que solicitó la medida, destaca como aspecto más relevante que la población con sobredotación no se distribuye de un modo equitativo en cuanto al género. El 62,1% son chicos y el 37,9% chicas. Existe, por lo tanto, una diferencia del 24,2% a favor del género masculino, diferencia que es congruente con la predominancia masculina que se señala en la bibliografía especializada.
- La *edad* más frecuente en las que se solicita la flexibilización: 6, 5 y 7 años.
- Prácticamente la totalidad de la población solicitante tiene a España por su *país de origen* (93,4%) y el resto proviene de diferentes países, la mayoría de ellos de la Europa occidental y de países latinoamericanos desarrollados.
- Pueden calificarse de anecdóticos los casos de alumnos con alteraciones funcionales o que presentan alguna discapacidad. La presencia de algún tipo de *discapacidad*, fundamentalmente de tipo motriz, acompaña a la sobredotación en, aproximadamente, el 0,3% de los casos estudiados.
- Respecto al *factor madurativo*, se constata la rapidez en la maduración y en la adquisición de determinados aprendizajes instrumentales (habla, marcha, lectura y escritura).
- La población escolar con sobredotación en Andalucía responde a los rasgos técnicos característicos de la población con sobredotación intelectual: *capacidad intelectual superior, alta creatividad y rendimiento elevado*.

- En cuanto a la *capacidad intelectual*, la media del Cociente Intelectual se sitúa en 139.
- El rasgo de la *creatividad* es el que podemos afirmar con menor contundencia.
- La población estudiada presenta de manera clara la característica de un *elevado rendimiento*. Se observa en los siguientes rasgos:
    - Aparecen referencias que aluden a la capacidad de gestión intelectual de la tarea y a la capacidad de concentración en el trabajo.
    - En el 97,8% se aprecia la motivación del logro.
    - El 99% del alumnado solicitante tiene un buen rendimiento escolar.
- Presentan *intereses variados* en múltiples áreas del conocimiento y la actividad humana. La lectura y la tecnología son algunos de los que encabezan el largo listado de intereses.

Conclusiones relacionadas con el entorno familiar:

- La *estructura familiar* predominante en la población estudiada responde al formato tradicional del núcleo familiar. Sólo se detecta un 2,9% de estructuras familiares monoparentales.
- El 57,8% de los alumnos y alumnas superdotados son *primogénitos*. De ellos, 102 son hijos o hijas únicos. La mayoría sólo tienen uno o dos hermanos.
- Aunque no existen diferencias significativas entre los CI de los sujetos según su nivel socioeconómico, puede afirmarse que la mejor *situación social* incrementa la probabilidad de alcanzar un mayor desarrollo de las capacidades.
- Otro indicador relevante de las características del entorno familiar es el *nivel de estudios y la profesión de los padres*. Los datos obtenidos describen muy bien la situación:
    - El 77,4% de los padres tiene titulación universitaria y el 78,2% de las madres también.
    - El 45,6% de los padres y madres tiene profesiones relacionadas con el ámbito intelectual.
    - El 31,6% de los padres y madres son docentes.

Conclusiones sobre el entorno escolar y la respuesta educativa:

- La flexibilización se solicita y presenta con mayor frecuencia en los primeros cursos de la *etapa de la educación primaria*, especialmente en los niveles

educativos de 1º de EP, de 5 años de EI y de 2º de EP, ordenados por mayor número de solicitudes presentadas. La flexibilización desciende como opción de respuesta para este alumnado a medida que aumenta el nivel educativo.

- El 74,6% del *profesorado tutor* de este alumnado, son mujeres. Este dato es congruente con la distribución de la población general de profesores y profesoras en el sistema educativo. Las tutoras ocupan fundamentalmente los primeros cursos, mientras que el número de tutores crece conforme aumenta el nivel educativo.
- Con respecto al *estilo de aprendizaje* del alumnado, los indicadores más frecuentes son los relacionados con una elevada capacidad de gestión cognitiva (buena memoria, capacidad de atención…) y de trabajo (perseverancia en la tarea, ritmo rápido de trabajo…).
- La gran mayoría de esta población posee un *buen nivel de adaptación y relación*: tiene un elevado nivel de integración escolar y mantiene buenas relaciones con sus profesores y con sus compañeros/as, especialmente con los mayores en edad.
- En el 56,6% de los expedientes, el profesorado manifiesta que se han aplicado alguna o varias *medidas previas* a la solicitud de flexibilización.
- La *ampliación curricular*, junto con el *enriquecimiento* son las medidas que se aplican en mayor medida.
- Sin embargo son muy pocos los casos de alumnos/as que cuentan con una adaptación curricular o que reciben apoyo o refuerzo específicos. Ello hace pensar que *la respuesta educativa previa está poco sistematizada*.
- *La flexibilización es la medida más utilizada* para responder a las necesidades educativas de este alumnado.

Las sugerencias para la ordenación de la respuesta educativa que se derivan de este estudio son las siguientes:

- Es aconsejable la realización de un proceso de detección sistemático que nos permita conocer la riqueza de las distintas capacidades de nuestro alumnado. Según normativa (Fernández, García, García y Fernández, 2001; BOJA, 1996), la población escolar con sobredotación en Andalucía responde a los rasgos característicos de la población con sobredotación intelectual: capacidad intelectual superior, alta creatividad y rendimiento elevado.

- Dicho proceso adquiere el carácter de urgente en cuanto a la detección de las niñas superdotadas. El incremento progresivo, en los distintos cursos escolares, de la diferencia a favor del género masculino nos indica la necesidad de una actuación específica hacia la población femenina con altas capacidades.
- Se observa una disminución drástica del alumnado con altas capacidades que cursa los últimos niveles de la enseñanza obligatoria y el bachillerato. Para evitarlo convendría realizar un seguimiento de esta población y mejorar tanto la respuesta educativa que reciben como la formación del profesorado en estos niveles educativos.
- Se han de ofrecer, igualmente, modelos válidos de actuación con este alumnado, difundiendo buenas prácticas de atención educativa y procedimientos para la adopción de los distintos tipos de respuesta incluida, por supuesto, la flexibilización.
- Una organización coherente de la respuesta educativa para este alumnado ha de pasar por la adecuación de la misma a las características diferenciales de su estilo cognitivo: su elevada capacidad de gestión y su ritmo rápido de trabajo. Se trata de gestionar adecuadamente el tiempo para favorecer, del mejor modo posible, el desarrollo de sus capacidades.

Referencias

Fernández, M.T., García, C., García, J. y Fernández, M.E. (2001). *Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con sobredotación intelectual.* Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

ORDEN de 1 de agosto de 1996, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual (BOJA, 99 de 29 de agosto 1996).

EL PESO DE LAS EMOCIONES POSITIVAS EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

Teresa Gómez Gómez

Atención educativa al alumnado con AACCII, Delegación Territorial de Educación de Granada.

Resumen

En este trabajo pretendemos comprobar de forma experimental si hay diferencias en cuanto al bienestar subjetivo y la satisfacción con la vida en dos grupos de niños en función de su perfil intelectual (alta capacidad intelectual versus capacidad intelectual media) y de su perfil académico (rendimiento escolar), y la relación que estos aspectos guardan con el género. La muestra total ha estado constituida por 48 escolares de los cuales 24 presentaban inteligencia media y 24 altas capacidades intelectuales. Con los datos obtenidos podemos afirmar que existe una relación positiva entre puntuación de cociente intelectual (CI) y nivel de afecto positivo, satisfacción con la vida y rendimiento académico por una parte, y por otra, que no existen diferencias significativas entre niños y niñas, en cuanto a afecto positivo, afecto negativo, satisfacción con la vida y rendimiento académico. Concluimos que no hay pruebas suficientes para considerar de manera inequívoca que los niños con AACCII tengan necesidades emocionales cualitativamente diferentes a sus compañeros de inteligencia media y que por tanto, habrá que analizar las necesidades individuales de cada estudiante en este sentido.

Palabras clave: bienestar subjetivo, altas capacidades intelectuales, superdotados, talentos, rendimiento académico.

Abstract

The aim of the present work is to explore whether there are differences in subjective well-being and satisfaction with life between two groups of children that differ in their intellectual profile (high intellectual capacity vs medium intellectual capacity) and academic profile (performance at school). Also, we study how gender modulates these variables. In the study participated 48 children between 8 and 12 years of age, 24 of

them were children with medium intellectual capacity and 24 presented high intellectual capacity. Results showed on one hand, a positive correlation between intelligence quotient (IQ) and level of positive affection, satisfaction with life and performance at school, and on the other hand, they showed no gender differences in positive affection, negative affection, and satisfaction with life or performance at school. This work suggests that children with high intellectual capacities may not have greater emotional needs compared to their peers. Therefore, it seems that a more exhaustive assessment of the children´s individual needs at school is required.

Key-words: subjective well-being, gifted, talented and high capacity children, academic performance.

Introducción

Los modelos que han abordado la alta capacidad han ido evolucionando a lo largo de este siglo desde las concepciones cuantitativas y unidimensionales, hasta los modelos pluridimensionales como el modelo de Renzulli (1994) o Mönks (1992) y los que inciden en las diferencias cualitativas (Sternberg 1997). Paulatinamente se empieza a distinguir superdotado de talentoso y aún cuando se sigue midiendo ejecución, comienza a tomar cuerpo la idea de que en algunos casos el ambiente, el entrenamiento, podría tener cierto papel modulador del rendimiento final (Calero, García y Gómez, 2007). Por otra parte, la psicología positiva centra su objetivo en el estudio de las fortalezas del ser humano (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). El bienestar subjetivo se refiere a lo que las personas sienten y piensan acerca de sus vidas. Diener (1984), señala que son tres los componentes del bienestar subjetivo: la satisfacción con la vida (aspecto cognitivo); el afecto positivo y el afecto negativo (en el marco de las emociones). En este trabajo tratamos de dilucidar si hay diferencias en cuanto al bienestar subjetivo en dos grupos de niños en función de su perfil intelectual y de su perfil académico, y la relación que estos aspectos guardan con el género.

Metodología

Muestra

La muestra total ha estado constituida por 48 escolares de los cuales 24 presentaban inteligencia media y 24, altas capacidades intelectuales. Todos los

participantes asisten a centros públicos de la provincia de Granada y todos ellos cursan Educación Primaria siendo el rango de edad cronológica de 8 a 12 años.

Instrumentos

Para evaluar el nivel de inteligencia se ha utilizado el *Test Breve de Inteligencia de Kaufman*, (K-BIT), (Kaufman y Kaufman, 1997)**.** Para evaluar la afectividad positiva y negativa hemos usado la adaptación española para niños y adolescentes de la *Positive and Negative Affect Scale* (PANAS) (Watson el al. 1988) adaptada al español por Sandín (2003). La Satisfacción con la vida se ha medido con la *Satisfaction Life Student Scale* (SLSS) Huebner (1991) adaptación española Alsinet (1998) referenciada en Pestana, Rosich y Codina (2003). El Rendimiento Académico se ha obtenido sumando las calificaciones de cada alumno en las áreas de Conocimiento del Medio, Lengua, Matemáticas, Educación Física, Educación Artística e Idioma y hallando el promedio.

Procedimiento

La selección de alumnado de AACCII se llevó a cabo teniendo en cuenta los informes psicopedagógicos elaborados por los Equipos de Orientación Educativa. Todas las pruebas las pasamos personalmente. El test de inteligencia de manera individual, el resto de los cuestionarios en sesiones de grupo (máximo 5 niños por sesión), las cuales se llevaron a cabo en las propias aulas escolares, dando en la aplicación de cada una de las pruebas las directrices oportunas para poder realizarlas correctamente.

Diseño

Se trata de un diseño quasiexperimental de caso típico, debido a que en él se han evaluado grupos de distintas edades en un mismo momento, con el fin de compararlos y analizar las características propias de cada grupo. Los datos empleados en este trabajo son estáticos, en el sentido de que son mediciones realizadas en el transcurso de elaboración de esta investigación y se han analizado mediante el paquete estadístico SPSS (ver. 15).

Resultados

Los resultados obtenidos confirmaron una relación positiva significativa entre puntuación de cociente intelectual y nivel de afecto positivo, satisfacción con la vida y rendimiento académico, ya que todas las variables estudiadas ofrecieron el signo esperado con respecto al cociente intelectual. Asimismo, no encontramos diferencias significativas relacionadas con el género en las variables evaluadas. Por otra parte, las correlaciones obtenidas son altas y de sentido positivo entre la escala de satisfacción vital y la de afecto positivo y altas y de sentido negativo entre la de satisfacción vital y la de afecto negativo. En la tabla siguiente se pueden observar detalladamente las características de la muestra así como la distribución en cuanto a las principales variables medidas y los instrumentos con que se ha llevado a cabo tal medición (ver tabla 1).

Tabla 1

Descripción de la muestra en cuanto a las principales variables

		GRUPO CAPACIDAD INTELECTUAL MEDIA		**GRUPO ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL**	
INSTRUMENTOS	**VARIABLES**	**Rango**	**Media (Desviación típica)**	**Rango**	**Media (Desviación típica)**
K-BIT	P.T. VOCABULARIO	70-119	101.58 (12.714)	120-147	131.38 (8.053)
	P.T. MATRICES	84-132	101.25 (12.780)	112-147	132.25 (7.663)
	CI TOTAL	78-126	99.17 (10.997)	130-150	134.00 (5.267)
PANASN	AFECTO POSITIVO	21-30	25.46 (2.904)	20-30	25.75 (2.754)
	AFECTO NEGATIVO	10-28	18.92 (4.363)	14-26	18.75 (3.442)
SLSS	SATISFACCIÓN CON LA VIDA	16-27	22.33 (3.345)	18-29	23.96 (3.169)
CALIFICACIONES ESCOLARES	RENDIMIENTO ACADÉMICO	0.17-3.83	2.6529 (1.08664)	2.33-4.00	3.3392 (0.56987)

El análisis correlacional realizado (tipo Pearson) entre las distintas variables, muestra (tal y como refleja la tabla 2) que sólo hay evidencia de correlación significativa entre cociente intelectual y rendimiento académico (positiva y significativa al nivel 0,01). Con estos datos podemos confirmar que existe una relación positiva (significación del 0,01 sólo en la correlación positiva de cociente intelectual con rendimiento académico) entre puntuación de Cociente Intelectual y nivel de afecto positivo, satisfacción con la vida y rendimiento académico.

Tabla 2

Correlaciones de las principales variables para toda la muestra

	1-	**2-**	**3-**	**4-**	**5-**
1- COCIENTE INTELECTUAL	1	0,036	-0,068	0,165	0,517**
2- AFECTO POSITIVO		1	-0,432**	0,330*	0,326*
3- AFECTO NEGATIVO			1	-0,334*	-0,376**
4- SATISFACCIÓN CON LA VIDA				1	0,376**
5- RENDIMIENTO ACADÉMICO					1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral), * La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Por otra parte, el análisis de la comparación de medias en muestras independientes (grupos definidos niños/niñas) muestra que (ver tabla 3) no existen diferencias significativas entre niños y niñas, en afecto positivo, afecto negativo, satisfacción con la vida y rendimiento académico.

Tabla 3

Test de diferencia de medias

	Género	**Media (Desviación Típica)**	**Prueba T para la igualdad de medias**	
			T	**Sig. (bilateral)**
AFECTO POSITIVO	Niñas	25,88 (2,953)	0,665	0,509
	Niños	25,33 (2,681)		
AFECTO NEGATIVO	Niñas	19,17 (4,082)	0,590	0,558
	Niños	18,50 (3,742)		
SATISFACCIÓN CON LA VIDA	Niñas	23,13 (3,418)	-0,043	0,966
	Niños	23,17 (3,306)		
RENDIMIENTO ACADÉMICO	Niñas	2,8813 (1,18470)	-0,857	0,398
	Niños	3,1108 (0,56589)		

Discusión

Nuestros resultados nos sitúan en la línea de investigadores como Freeman (2006), o los citados por Neihart (1999), que afirman que no hay pruebas suficientes para considerar de manera inequívoca que los niños superdotados tengan necesidades emocionales cualitativamente diferentes a sus compañeros no superdotados e insisten en la necesidad de abordar las necesidades individuales de cada niño. Con todo, las conclusiones más sólidas a las que hemos llegado es que hay una correlación positiva entre cociente intelectual y rendimiento académico. Que el rendimiento académico no está sólo afectado por cociente intelectual sino también por los afectos y la percepción que el niño tiene de su propia vida. Estos resultados son coherentes con las investigaciones de Fredrikson (2005), quien ha proporcionado evidencia empírica para apoyar el argumento de que las emociones positivas realmente pueden ampliar los recursos intelectuales, físicos y sociales. Las conclusiones de otros estudios similares sugieren que el manejo de las emociones puede ser útil para comprender las variaciones en el éxito de los estudiantes talentosos, y que los aspectos emocionales guardan cierta relación con el logro académico en diferentes etapas educativas (por ejemplo, Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004), Petrides, Frederickson y Furnham (2004)). Esto sugiere que la integración de programas dirigidos a desarrollar estos aspectos podría mejorar el desempeño de los estudiantes.

Referencias

Calero, M.D., García, M.B. y Gómez, M.T. (2007). *El alumno con sobredotación intelectual*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación.

Freeman, J. (2006). *Un estudio de tres décadas sobre niños superdotados y talentosos.* International Symposium, Gran Canaria, 2-4 Nov 2006.

Fredrickson, B. L. (2005). Positive Affect and the Complex Dynamics of Human Flourishing. *American Psychologist, 60*(7), 678-686.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Butlletin, 95*(3), 542-575.

Kaufman, A.S. y Kaufman, N. L. (1997). *Test Breve de inteligencia de Kaufman.* Madrid: Tea.

Mönks, F.J. (1992). Desarrollo de los adolescentes superdotados. En Y. Benito (Coord.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review, 22*(1), 10-19.

Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences, 36*(1), 163-172.

Pelechano, V. Peñate W. Ramírez G. y Díaz Cruz, F. (2005). Bienestar emocional e inteligencia en la pubertad y la adolescencia. *Análisis y modificación de conducta. 31*(140), 655-679.

Pestana, J., Rosich, M. y Codina, N. (2003). Life, environment, self and sport satisfaction. *Medio ambiente y comportamiento humano, 4,* 71-79.

Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences, 36*(2), 277-293.

Renzulli, J.S. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. En Benito Mate, Y. (Coord.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp. 41-78). Salamanca: Amarú Ediciones.

Sandín, B. (2003). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes

(PANASN). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 8,* 173-182.

Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An Introduction. *American Psychologist*, *55*, 5-14.

Sternberg, R. J. (1985). Componential analysis: A recipe. En D. K. Detterman (Ed.), *Current topics in human intelligence* (Vol. 1, pp. 179-201). Norwood, NJ: Ablex.

Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.

PROGRAMA DE IMPLICACIÓN FAMILIAR Y SOCIEDAD CIRCUNDANTE

Jorge Paredes Giménez

Director del CEIP Rosa Serrano de Paiporta (Valencia)

Resumen

La participación de toda la comunidad educativa es esencial en la educación del alumnado, ya que es la base que marcará el futuro de cada ser humano. De esta manera, se hace necesaria una estrecha colaboración entre los progenitores, docentes y el entorno más próximo (asociaciones, empresas, ayuntamiento…es decir la comunidad en general) para que estos se desarrollen en las mejores condiciones, emocionales e intelectuales (desarrollo integral), necesitando para ello de una acción coordinada que genere confianza entre todos los miembros.

Abstract

The educative community participation is essential in the student's education, being that the base that will mark the future of every human being. That way, it is necessary a narrow colaboration between parents, teachers and the closest environment (companies, associations, town halls... all the community in general), so that the students develope in the best emotional and intellectual conditions (the integral development), this is necessary for that a coordinated action that builds trust among all the members.

Introducción

La idea de participación aparece de manera implícita en el concepto de escuela como comunidad educativa integrada por docentes, alumnos, familias y miembros del entorno más próximo, los cuales deben de trabajar en consonancia para mejorar los resultados académicos del alumnado y optimizar la convivencia del centro educativo, favoreciendo canales para poder conseguir una mayor implicación de las familias en el proceso de enseñanza aprendizaje. De esta manera, una de las principales funciones de este proyecto es potenciar esta interrelación, favoreciendo la participación coordinada de los diferentes agentes para conseguir una educación de calidad para todos, es decir potenciar la corresponsabilidad entre los diferentes agentes educativos (Cano, 2003).

Método

Este proyecto se lleva a cabo a partir de una metodología activa de donde todos forman parte, garantizando así la conexión con la vida fuera del entorno educativo. De esta manera, está enfocado en principios como la socialización, la integración y la participación de toda la comunidad educativa, con la finalidad de compartir experiencias y actividades, así como tener una estrecha unión con el entorno más cercano. Por ello, la metodología es en todo momento global y activa, ya que las actividades van dirigidas a conseguir el desarrollo integral del alumnado. Asimismo, con esta metodología se atiende a la diversidad, a través de actividades abiertas y flexibles que posibilitan la integración de los diferentes ritmos de aprendizaje, teniendo siempre en cuenta los diferentes intereses y peculiaridades que existen. A su vez, se busca la participación como principio metodológico en la organización del centro escolar, es decir que vaya más allá de los cauces formales como son la elección de los representantes del Consejo Escolar o la Asociación de Padres y Madres de Alumnos (AMPA). Siguiendo esta línea, la metodología de los docentes debe facilitar la participación de las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de actividades en el aula y de otras estrategias, fomentando a su vez un clima cálido, acogedor, de confianza y sobre todo de libertad, para que toda la comunidad educativa se encuentre con ganas de implicarse.

Este proyecto se fundamenta entre otros en el artículo 27.7 de la Constitución Española de 1978 (MEC, 1978), la cual establece que los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca. Así como también en la Ley Orgánica 1/1990 (MEC, 1990), de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que dice que la actividad educativa se desarrollará atendiendo tanto la participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos (art.2.3.b), como la necesidad de relación con el entorno social, económico y cultural (art.2.3.j.). Además en la Ley Orgánica 8/1985 (MEC, 1985), de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) establece el principio de participación de los miembros de la comunidad escolar inspirará las actividades educativas y la organización y funcionamiento de los centros públicos. En este mismo sentido, la Ley Orgánica 2/2006 (MEC, 2006), de 3 de mayo, de Educación (LOE) indica las Administraciones

educativas garantizarán la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros educativos, tal como establece el título V. Por último en la Ley Orgánica 8/2013 (MEC, 2013), de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) señala que la educación es una tarea que afecta a empresas, asociaciones, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, así como a cualquier otra forma de manifestación de la sociedad civil y, de manera muy particular, a las familias (preámbulo II).

Asimismo, se debe de tener en cuenta que la participación de los progenitores en muchas ocasiones encuentra dificultades para su plena realización ya que en ocasiones desde el mismo centro no se reconoce su utilidad, desconocen los cauces de participación o sobretodo la incompatibilidad horaria entre la jornada escolar y laboral…

Llegados a este punto, lo primero que se hace para conseguir la implicación de los padres es una reunión de puertas abiertas con el objetivo de explicar el proyecto y recoger cualquier tipo de aportación o sugerencia. De esta manera, las familias sienten la escuela como algo cercano y no como algo desconocido. Asimismo, se consigue una participación cívica basada en la cooperación, la toma de decisiones compartidas y la resolución de problemas (Torres, 2007). A partir de esa reunión, se entregan hojas informativas para todas las familias y entidades o asociaciones más próximas con el fin de conseguir su colaboración (información que también se traslada a la página web del centro escolar). Además, se habilita un buzón de sugerencias para que las familias dejen constancia de sus opiniones, sugerencias, propuestas, etc. Al finalizar el curso se entregan cuestionarios anónimos sobre la satisfacción de las familias.

Así pues, dentro del programa de implicación familiar y sociedad circundante, se desarrollan diferentes actividades que facilitan esta interacción, suscitando interés dentro de toda la comunidad educativa. Estas son: el recreo ¿sólo para jugar?, en el que los alumnos utilizan este tiempo de ocio de una forma educativa contando con la colaboración de los abuelos en el desarrollo de diferentes juegos populares, consiguiendo que interactúen personas de diferentes edades (fomentando actitudes sociales como la coeducación, la cooperación, la responsabilidad, el respeto por el material…) también se prepara a los alumnos tutores para colaborar en la intervención con alumnos de NEAE; otras actividades intergeneracionales son clases de informática

para las personas de la tercera edad tutorizadas por el alumnado de sexto de primaria, visitas a las residencias de la tercera edad… Otras actividades son la escuela de padres y madres, que tiene como finalidad ayudar a los progenitores a afrontar la educación de sus hijos; talleres tanto a medio día como en horario lectivo para los alumnos organizados por la familias y coordinados por los docentes (antes de llevarse a cabo las familias son informadas y en su caso formadas u orientadas sobre el tema en cuestión). Algunos ejemplos son manualidades, teatro, cuentacuentos, etc. Además del proyecto visión, visitas y actividades con las escuelas infantiles o el de taller de cortometraje que tiene como objetivo dotar al alumnado de autonomía y conocimientos básicos para realizar en su totalidad un proyecto audiovisual y un acercamiento en el conocimiento del lenguaje cinematográfico. Asimismo se busca la colaboración de las diferentes asociaciones para llevar a cabo el mercadillo solidario, las jornadas de boccia; la semana cultural, las jornadas de reanimación cardiopulmonar el 16 octubre que es el día europeo del paro cardíaco (anteriormente talleres para docentes, alumnos y familias)…

Conclusiones

En definitiva Aguado, Buendía, Marín y Soriano (2006) sostienen que la respuesta a las demandas sociales y educativas actuales, pasan por la apertura del centro educativo a la comunidad y al contexto de referencia, lo que implica relaciones no sólo con las familias, sino también con los demás agentes educativos. De esta manera se consigue minimizar los conflictos y potenciar la unidad como escuela, a la vez que se consigue potenciar el desarrollo integral del alumnado. Por ello este carácter abierto de centro escolar lleva implícito la idea de corresponsabilidad como una tarea que es compartida y que requiere de la acción sinérgica de cuantos intervienen en ella.

Referencias

Aguado, T., Buendía, L., Marín, M.A., y Soriano, E. (2006). Nuevas fórmulas educativas ante la multiculturalidad. En T. Escudero, y D. Correa (Coors.), *Investigación en Innovación Educativa: Algunos ámbitos relevantes* (89-146). Madrid. La Muralla.

Cano, E. (2003). *Organización, calidad y diversidad*. Madrid: La Muralla.

MEC. (1978). Constitución Española. Madrid, MEC.

MEC. (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.* Madrid, MEC.

MEC. (1985). *Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación.* Madrid, MEC.

MEC. (2006). *Ley Orgánica de Educación.* Madrid, MEC.

MEC. (2013). *Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa.* Madrid, MEC.

Torres, J. (2007). Centros escolares y familias en las sociedades multiculturales. *Andalucía educativa*, *60*, 24-27.

FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES EN EL DESARROLLO DE LAS EMOCIONES. APRENDIZAJE COOPERATIVO CON MODELOS EDUCATIVOS DE LA ESCUELA NUEVA

Purificación Bejarano Prats, Mª Amor Martín Fernández y Miguel Ángel Marín Almellones

Centro de Magisterio "Sagrado Corazón" adscrito a la Universidad de Córdoba

Resumen

En el currículo de Educación Infantil se propone conseguir el desarrollo integral del alumnado. Considerando la importancia de la dimensión emocional en la etapa educativa de 0 a 6 años, el estudio de este ámbito resulta necesario en la formación inicial de los futuros docentes. Es relevante su preparación en este sentido, para favorecer la expresión, identificación y control emocional en los infantes. En el plan de estudios del grado de Educación Infantil, se considera que la temática planteada, requiere una formación transversal en los estudiantes que cursan dicha Titulación. En este sentido, en el Centro de Magisterio "Sagrado Corazón" (adscrito a la Universidad de Córdoba), durante los cuatro años del Título y atendiendo a criterios de coordinación, se proponen trabajos interdepartamentales e interdisciplinares. Esta propuesta se inicia en primero, en el marco de la asignatura "Escuela Infantil en el Sistema Educativo", donde se plantea el diseño de actividades que permitan el desarrollo emocional en la infancia siguiendo la metodología de autores representativos del modelo educativo de la Escuela Nueva. Dicha práctica se propone en grupos de trabajo, fomentando el aprendizaje cooperativo.

Abstract

In the Pre-school education syllabus the aim is to reach a complete students' development. Considering the importance of the emotional dimension on the 0-6 educational stage, research on this issue is necessary in the initial formation of future teachers. Its training is very relevant in this sense, to improve the expression, identification and emotional control on children. On the study plan of Pre-school Education degree, it is supposed that this area is considered to require a transversal training for students attending this degree. To fulfill this, in the "Sagrado Corazón"

College of Education (attached to the University of Cordoba), interdisciplinary and interdepartamental projects are proposed during the four years of the Title and attending to coordinated criteria. This request starts in first year, within the subject "Escuela Infantil en el Sistema Educativo", where the design of activities which allow emotional development in childhood is created, following the methodologies of representative authors of the New School education model. This practice takes part in work groups, favouring cooperative learning.

Introducción

En la Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) se establece "fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores" (LOMCE, 2013, art, único). Tarea que en los niños de 0 a 6 años debe acompañarse de una adecuada formación docente.

La Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, sobre los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, establece: "Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia" (Orden ECI/3854/2007, Anexo). Por tanto, se propone el desarrollo de esta competencia en los estudiantes que cursan esta Titulación.

El modelo de la Escuela Nueva, obtuvo gran influencia pedagógica en el ámbito escolar, este fecha sus inicios en 1889 en Inglaterra, con la escuela de Cecil Reddie. Consideraba que "la escuela debe convertirse en un «pequeño mundo real, práctico» y vincular sistemáticamente «la inteligencia, la energía, la voluntad, la fuerza física, la habilidad manual y la agilidad»" (Cambi, 2006, p. 29).

Los principios pedagógicos de la Escuela Nueva deben mantenerse vigentes en la concepción del modelo educativo escolar. Según Cambi (2006), se fundamenta en los siguientes principios:

- Tener en cuenta al niño, de forma que el aprendizaje se relacione con sus intereses, dependiendo de sus necesidades emotivas, prácticas y cognitivas.
- Son partidarios de una organización curricular construida desde el alumnado.

- La importancia del ambiente, desde el cual debe recibir estímulos para su aprendizaje (Cambi, 2006).

Este modelo debido a su carácter plural "acoge bajo su denominación general a una diversidad abrumadora de autores y tendencias" (del Pozo, 2004, p. 207). Aunque se aprecian diferencias en la aplicación práctica de sus principios, se establecen fundamentos comunes. Por tanto, este artículo reseña a una autora, María Montessori (1870-1952), referente de la pedagogía de los métodos activos (Negrín y Vergara, 2007), sobre todo en Educación Infantil (del Pozo, 2004). "En estos tiempos de confusión, de cambios acelerados, de obsesión por el rendimiento y de implantación indiscriminada de nuevas tecnologías en cualquier proceso, rescatamos el espíritu humanista de María Montessori" (Pla, Cano y Lorenzo, 2007, p. 69). Sus principios educativos tienen vigencia en la actualidad, por tanto, no puede quedar al margen, en el estudio de la Educación Emocional, en la formación inicial de futuros maestros de Educación Infantil.

Método

Se propone el aprendizaje cooperativo como modelo de la Escuela Nueva. Se llevará a cabo en el primer curso del Grado de Educación Infantil del Centro de Magisterio "Sagrado Corazón", en la asignatura "Escuela Infantil en el Sistema Educativo".

Se propone como actividad práctica simular una sesión con la metodología de varios autores, entre otros, María Montessori. Los estudiantes trabajarán los principios pedagógicos de la Escuela Nueva, y describirán dos actividades, con posibilidad de aplicación en un Centro de Educación Infantil.

Las actividades se diseñarán en pequeños grupos con el siguiente orden de actuación:

1) Determinar los destinatarios: Edad del alumnado al que van dirigidas (0 a 6 años).
2) Elegir contenido de alguna de las tres áreas, establecidos en el currículo de la Orden de 5 de agosto (2008) para la etapa de Educación Infantil.
3) Identificar los principios pedagógicos de los autores elegidos en cada grupo de trabajo para el desarrollo de la actividad.

4) Reconocer las emociones básicas en las actividades, así como las estrategias utilizadas por los futuros docentes, para enseñar a los niños y niñas la expresión y control de sus emociones.

Realizada la planificación, los grupos exponen la simulación de las actividades al grupo-clase para reflexionar sobre el trabajo realizado y aprender unos de otros. Estas características identifican el aprendizaje cooperativo: "grupo de alumnos trabajando juntos (…) todos puedan implicarse en la tarea (…) representa algo más que la suma de sus partes" (Prieto, 2007, p. 32).

Resultados

En las actividades diseñadas, se reflexiona e investiga sobre las estrategias docentes que ayudan al desarrollo y la expresión de emociones en los niños de 0 a 6 años. María Montessori plantea unos principios de educación que favorecen el desarrollo de dichas emociones:

1. La «liberación del muchacho», que no debe confundirse con la espontaneidad, es crecimiento rico y armónico, desarrollo de la persona, y debe llevarse a cabo bajo la guía atenta si bien no coercitiva del adulto, que debe ser consciente de las necesidades de los muchachos" (Cambi, 2006, p. 47). Educar para la libertad y en la autonomía es desarrollar "la capacidad de pensar, de decidir, actuar por uno mismo, de acuerdo con las propias convicciones sin verse aplastado por el peso de la autoridad" (Delval, 2013, p. 6).

2. El papel formativo del ambiente, según la autora debe adaptarse a las exigencias del niño.

   Este aprende, observa y experimenta en un ambiente seguro y organizado, "basado en un profundo respeto por los niños y en la comprensión y el amor docentes como motor del crecimiento y desarrollo infantil" (Pla, Cano y Lorenzo, 2007, p. 69).

   Los maestros deben cuidar los materiales y crear este ambiente en el que según Palou (2014) se facilite el crecimiento emocional, basado en la transparencia, la confianza, el respecto, la paciencia, la responsabilidad y la

armonía. Esto permitirá el pleno desarrollo de la personalidad del niño, "sus poderes de deliberación, iniciativa y elección independiente, junto con sus complementos emocionales" (Pla, Cano y Lorenzo, 2007, p. 76).

3. La autora concibe la mente infantil "absorbente", considera que el niño tiene un gran poder para asimilar, participar y comunicarse y esto se puede manifestar a través de la imaginación creativa y el juego. El maestro debe establecer relaciones que permitan una escucha empática, una mirada atenta y un contacto corporal cálido, para favorecer el crecimiento emocional del alumnado. Asimismo, favorecerá el aprendizaje emocionado con el juego. (Palou, 2014).

Conclusión

No hay aprendizaje sin emoción ni maestro sin dominio emocional, un maestro tiene que saber dominar las emociones. La función docente no es natural, es una puesta en escena que es necesario mejorar. Requiere una adecuada formación inicial en la que se deben adquirir las herramientas necesarias para valorar las propias actitudes y reconocerse a sí mismos, solo así será posible crear durante su desempeño profesional un ambiente que permita el crecimiento emocional de los niños y su desarrollo integral.

Además, "el niño ha de estudiar orientado por un ejemplo de excelencia que el maestro conoce y le transmite" (Savater, 2007, p. 96). De tal manera, el docente debe formarse para ofrecer un modelo con el que el niño pueda identificarse. Por todo ello, resulta de gran interés rescatar el pensamiento de María Montessori sobre la formación de maestros, insiste en que su preparación no debe solo incluir conocimientos y cultura, sino también, incluso por encima de esto, explica la importancia de "cultivar dentro de sí mismo una actitud adecuada en el orden moral (Standing, 1979)" (Pla, Cano y Lorenzo, 2007, p. 81).

Esta preparación integral del docente permitirá desempeñar la labor que Montessori encomienda a los maestros. "El niño está lleno de posibilidades, pero el encargado de mostrar el camino que permita su desarrollo es el educador" (Pla, Cano y Lorenzo, 2007, p. 81). Según la autora, el maestro debe facilitar el crecimiento emocional en el niño, desarrollar su disciplina personal y autonomía, favorecer las relaciones sociales, crear un clima de libertad y respetar la manera de ser, los

sentimientos y pensamientos del alumnado, para que el aprendizaje sea completo y verdadero.

Referencias

Cambi, F. (2006). *Las Pedagogías del Siglo XA.* Madrid: Editorial Popular.

Del Pozo, M. M. (2004). El movimiento pedagógico de la Escuela Nueva. En M.M. del Pozo (Ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 197-219). Madrid: Biblioteca Nueva.

Delval, J. (2013). *La escuela para el siglo XXI*. Recuperado el 20 de junio de 2015 de http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=562_la_escuela_para_el_siglo_xxi.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE nº 295 (2013).

Negrín, O. y Vergara, J. (2007). *Teorías e Instituciones contemporáneas de educación* (2ª ed.). Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.

Orden de 5 de agosto de 2008, por el que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, BOJA nº 167 (2008).

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, BOE nº 312 (2007).

Palou, S. (2014). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Propuestas educativas*. Barcelona: Graó.

Pla, M., Can, E. y Lorenzo, N. (2007). María Montessori: el Método de la Pedagogía Científica. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 69-94). Bacelona: Graó.

Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.

Savater, F. (2007). *El valor de educar* (3ª ed.). Barcelona: Ariel

CONSTRUIR TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y ANÁLISIS DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL. PROPUESTA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO E INTERDISCIPLINAR

Miguel Ángel Marín Almellones, Fernando Alberca de Castro, y Purificación Bejarano Prats

Centro de Magisterio "Sagrado Corazón" adscrito a la Universidad de Córdoba

Resumen

Se plantea desde la asignatura de Observación Sistemática del Aula de Educación Infantil impartida en el segundo curso de la Titulación, promover el diseño de herramientas que desde la observación faciliten la identificación de las competencias emocionales que los alumnos desarrollan en su relación con el grupo de iguales y el docente. Uno de los retos de la formación inicial de los docentes de Educación Infantil es facilitar la visión sobre la realidad escolar de su futuro desempeño profesional. Las prácticas externas durante la Titulación ofrecen un espacio idóneo para la recogida de información mediante técnicas de observación, permitiendo la oportunidad de elaborar conclusiones mediante un informe. Se propone el nexo de unión entre teoría-praxis y con otras asignaturas del plan de estudios se facilita la construcción de conocimientos, ofreciendo una formación interdisciplinar y permitiendo la formación integral, autónoma y cooperativa de los alumnos. Los estudiantes diseñarán la construcción de herramientas para observar competencias emocionales desde un aprendizaje cooperativo en grupos de trabajo, adquiriendo las destrezas y habilidades para adaptarse a las circunstancias, contexto y necesidades concretas. La propuesta finaliza con la evaluación de los procesos educativos en la infancia mediante las técnicas de observación realizadas.

Abstract

From the subject *Systematic Observation in the Classroom*, Second Year of the Preschool Teacher Degree, we aim at fostering the designing of tools which inform from a participating observation facilitating the students' identification of the emotional skills which develop in the relation with their classroom mates and the teacher. One of

the challenges in the initial formation of Primary School teachers is to facilitate the view of the school reality they will deal with in their professional career. The Practicum is the appropriate framework to pick up information through these tools, offering on the way back the opportunity to release the conclusions through a report or diagnosis. The students are offered the union link between theory-praxis with the rest of the subjects with which it works in the building of interdisciplinary knowledge and integral, autonomous and cooperative formation of the students. These students will design the way to build tools to observe the emotional skills from a cooperative learning in groups, acquiring de abilities and skills to be adapted to the circumstances, context and specific needs. The proposal finishes with the assessment of the educative process in childhood through the performance and analysis of these techniques, in order to improve the personal situation and the learning processes.

Introducción

Uno de los retos de la formación inicial de los docentes de Educación Infantil es facilitar la visión sobre la realidad escolar de su futuro desempeño profesional. Las prácticas externas durante la Titulación ofrecen un espacio idóneo para la recogida de información mediante técnicas de observación, permitiendo la oportunidad de elaborar las pertinentes conclusiones mediante un informe y/o diagnóstico.

La formación de los futuros maestros es planteada desde la propia adquisición de conocimientos y competencias que han de ser desarrolladas en su vida profesional. Este es uno de los desafíos de los profesores universitarios que imparten las diferentes asignaturas en el Grado de Educación Infantil.

Los estudios realizados sobre el ejercicio docente, sus actitudes, gestos, comportamientos, transmisión de conocimientos y evaluación, así como la formación recibida; pueden ser referentes en el planteamiento y metodología durante el Título de Magisterio.

La formación inicial docente parte de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, por tanto, estas también deben ser consideradas. En este sentido, la tarea de formar a los futuros maestros resulta compleja. A su vez, no se limita la formación a la adquisición de unos conocimientos teóricos, resulta necesario tener un conocimiento de la realidad y adquirir reflexión crítica sobre la práctica diaria en el aula (Hernández,

2010).

Este planteamiento y las lagunas identificadas en diferentes estudios sobre la manera adecuada de dirigir la formación inicial de los docentes, deben ser considerados en las aulas universitarias. Las tendencias formativas y el debate mostrado sobre los modelos más adecuados, simultáneos o consecutivos, debe ser objeto de reflexión en la comunidad universitaria. "La experiencia europea se va decantando por los modelos simultáneos" (Esteve, 2006, p. 26), es decir, los que plantean estudiar en el mismo tiempo tanto los contenidos científicos como los específicamente pedagógicos, formando paralelamente en las estrategias necesarias para transmitir el aprendizaje.

Se propone en la formación inicial universitaria el compromiso de preparar a un profesional que desarrolle las competencias para el emprendimiento y desempeño laboral (García y Marín, 2012). Es decir, el desarrollo de capacidades y habilidades en la práctica del conocimiento adquirido (Edwards y López, 2008). En este sentido, es un gran reto formar en los centros universitarios a los futuros docentes, sobre todo, al considerar las palabras de Nembrini, la "capacidad de educar, es (…) introducir a otro en la realidad" (Nembrini, 2014, p.44). Por tanto, para que el niño pueda descubrir la realidad que le rodea en todas sus dimensiones, esta tiene que ser valorada y reconocida por el docente, lo que sin duda implica dominio emocional.

Método

Se propone el nexo de unión entre teoría-praxis con otras asignaturas del plan de estudios, facilitando la construcción de conocimientos, ofreciendo una formación interdisciplinar y permitiendo la formación integral, autónoma y cooperativa de los alumnos.

En la materia de Observación Sistemática del Aula de Educación Infantil se plantea el diseño de técnicas para la observación, a elegir según la situación específica, las consideradas oportunas, tales como el diario, registro anecdótico, escalas de estimación, etc. De tal manera, se espera que de manera sistemática los estudiantes universitarios logren identificar la adquisición de competencias emocionales en los niños, a través del registro observacional diseñado, con el desarrollo de sesiones en el aula basadas en los principios metodológicos de la Escuela Nueva.

Las herramientas observacionales se elaboran por los futuros maestros de manera cooperativa en grupos de trabajo, motivados por el interés de identificar la manera en la que los niños de Educación Infantil expresan, identifican y gestionan sus emociones. Así pues, para el análisis de los datos observados, se debe reflejar el ambiente y la actitud del docente, y desde el método propuesto de la Escuela Nueva, la consecución de los objetivos marcados.

Resultados

La descripción de las metodologías didácticas que justifican un trabajo de interdependencia entre distintas asignaturas del plan de estudios del Título, demuestra un ejercicio en la docencia que posibilita la cooperación. En este aprendizaje destaca la aceptación del otro y se facilita la participación de cada alumno en el grupo.

Por tanto, a través de distintas dinámicas se promueve el diálogo y la realización de trabajos conjuntos en distintas materias, realizando propuestas formativas más acordes a los intereses y motivaciones de los estudiantes y permitiendo una mejora en la preparación inicial adquirida como futuro docente.

El aprendizaje cooperativo facilita el desarrollo de la autonomía de los alumnos. No se trata de hacer algo entre todos, sino de favorecer una identidad personal autónoma que permita realizar una tarea al servicio de un grupo, cuyos miembros persiguen unos objetivos comunes (Bernal, 2014).

Conclusión

La interpretación y observación de un contexto o situación de manera autónoma constituyen una variedad de posibilidades de enseñar, aprender y acercar a la realidad. En este proceso intervienen cuatro acciones fundamentales: mirar (se capta la esencia), escuchar (el significado integral), pensar (reflexión e interacción) y hablar (creación de un producto) (Suárez, Calaf y San Fabián, 2014).

Explica Doncel (2014) sobre los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, fundamentales en el proceso observacional, que por una parte, el maestro es emisor de conocimiento, expresa su visión e interpreta; por otra parte los estudiantes reciben, aceptan, rechazan, negocian; en un proceso de construcción conjunta de nuevos conocimientos. En este proceso el maestro es observador participante de la comunicación con los alumnos, la propia práctica docente y la realidad presente; lo que

implica necesariamente el dominio emocional. El maestro observa para aprender cómo es el niño y su relación con la realidad, como protagonista de su propio aprendizaje.

La observación permite al docente conocer al alumnado y por ello comunicarse con él y enseñarle. De ahí, la importancia de la calidad observadora del maestro y su actitud al observar, su capacitación reflexiva, perceptiva y emocional. Al cabo no existe aprendizaje ni comunicación sin la intervención de la emoción y sin el dominio emocional del profesorado.

Referencias

Bernal, A. (2014). Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, *363*. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/363_192.pdf

Doncel, D. (2014). Organización curricular de las identidades colectivas en España. *Revista de Educación*, *366*. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos366/re36601.pdf?documentId=0901e72b81adaba5

Edwards, E. y López Santiago, M. (2008). Competencias comunicativas e interculturales y reforma curricular en el marco de la convergencia europea. *Revista Complutense de Educación*, *19*(2). Recuperado de http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808220369A/15497

Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_03.pdf

García, A. y Marín, M. (2012). Competencias comunicativas eficaces mediante estrategias de aprendizaje cooperativo. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1. Recuperado de http://www3.upc.edu.pe/html/formularios/upc/ridu/articulo-6-competencias-comunicativas-garcia-completo.pdf

Hernández, G. (2010). Formación docente y desarrollo ético. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, *2*(18). Recuperado de http://www.eumed.net/rev/ced/18/ghs.htm

Nembrini, F. (2014). *El arte de educar de padres a hijos* (2ª. ed.). Madrid: Encuentro.

Suárez, M., Calaf, R., y San Fabián, J.L. (2014). Aprender historia a través del patrimonio. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña. *Revista de Educación*, *365*. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos346/04l.aprenderhistoriarev.ed.365.pdf?documentId=0901e72b819f0eb5

LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS EMOCIONALES COMO FACTOR DE PROTECCIÓN EN LOS TRASTORNOS DEL NEURODESARROLLO

Mª del Carmen Trillo Luque, Inmaculada Saco Lorenzo, y Fernando Alberca de Castro

Centro de Magisterio "Sagrado Corazón", adscrito a la Universidad de Córdoba

Resumen

La configuración emocional es crucial durante la etapa de educación infantil; esta contribuye al desarrollo integral de los seres humanos y es un factor de riesgo para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Estos alumnos presentan dificultades para expresar las emociones, para reconocerlas en sus pares y para su autorregulación, lo que incide en su aprendizaje y en su bienestar personal. Las actuaciones educativas tempranas dirigidas a la mejora de la gestión emocional en este alumnado, se convierte en un factor de protección durante la infancia, al proporcionar herramientas que optimizan su desarrollo. En este sentido, los docentes han de ser competentes en el ámbito emocional. En este trabajo se presenta una propuesta de coordinación interdepartamental, que inserta en el plan de estudios del Título de Grado en Educación Infantil, pretende la formación inicial en competencias emocionales. Se contextualiza en la asignatura de "Prevención e Identificación de los Trastornos del Desarrollo y de las Dificultades de Aprendizaje en la Etapa Infantil", desde la que se plantea al alumnado que adapte y/o elabore actividades de observación y/o actuación educativa, de manera cooperativa, dirigidas a la mejora de la configuración emocional de los estudiantes con trastornos en el desarrollo.

Abstract

Emotional settings are vital during the early years in childhood; it provides the full development of human beings and it is a risk factor for specific educational needs students. These children display difficulties to express their feelings, to detect them in their peers and to self-regulation, what falls upon their learning and their personal wellbeing. The first educational actions aimed at the improvement of the emotional management in these children, they are also become a protective trait during childhood, as it provides with tools that best their development. In this sense, teachers have to be skillful in the emotional sphere. We present in this survey a proposal for

interdepartmental coordination, embedded in the syllabus of the Preschool Education Degree, focused in the initial formation in emotional competences. It is contextualized in the "Prevention and Identification of Development Disorders and Learning Disabilities at Preschool Stage" subject. We make students deal with adaptation and/or educational performance, in a cooperative way, aimed at the improvement of the emotional settings of development disorders students'.

Introducción

La educación tiene una gran repercusión en el desarrollo infantil, sobre todo, a edades tempranas, y especialmente entre los 0 y 6 años de edad. Durante este periodo tanto el contexto educativo como el familiar constituyen los ámbitos relevantes para el desarrollo del niño. En este sentido, la escuela ha de contribuir a que los niños y niñas alcancen un pleno desarrollo, tanto cognitivo como socio-emocional (Orden 5 de agosto de 2008).

En la ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013) se indica al respecto que, para el desarrollo integral de los niños, "las habilidades cognitivas (…) no son suficientes" (p. 97860), y especifica la importancia que la educación tiene a nivel individual como facilitadora del "desarrollo personal y la integración social" (LOMCE, 2013, p. 97858). La orden de 5 de agosto de 2008 por la que se regula el curriculum de educación en Andalucía, también incide en el influjo de la educación en la configuración emocional infantil. Dado que cognición y emoción no se pueden separar, es destacada la repercusión del desarrollo emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo durante la etapa de 0 a 6 años, ya que en esta se establecen las bases sobre la que se asientan los aprendizajes y desarrollos posteriores (Decreto 428, 2008). De ello, se deduce la importancia de la configuración emocional para el aprendizaje, pero también para el logro del bienestar personal durante la infancia.

La implicación del docente en el desarrollo emocional es esencial; este es un referente afectivo para el niño y ha de crear un entorno educativo cálido, que proporcione seguridad y protección (Palou, 2014), con objeto de promover tanto su aprendizaje como su desarrollo personal, especialmente en la etapa de educación infantil, dada la vulnerabilidad del alumnado. Por tanto, es importante formar en

competencias emocionales a los docentes (López, 2005); es obvio que, la formación implicará "más recursos para conseguir alumnos emocionalmente más preparados" (Cabello, Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, 2010, p. 44). De ahí que dicha formación se proponga, a través de la asignatura de "Prevención de los Trastornos del desarrollo y de las Dificultades de Aprendizaje", que se interesa por conocer la diversidad de los procesos cognitivos, emocionales y afectivos en los que se sustenta el aprendizaje de dicho alumnado.

Las personas con Trastornos en el desarrollo tienen, dadas sus características, necesidades educativas especiales tanto para el aprendizaje como para el desarrollo personal. En relación al ámbito emocional, Sáiz, Carbonero y Román (2012) han observado la relación que el tipo de trastorno tiene en el desarrollo de habilidades emocionales, lo que indica que estos alumnos precisarán apoyos para la constitución de su configuración emocional. A este respecto, adquiere relevancia la formación inicial de los docentes en competencias emocionales (López, 2005), puesto que, sin la ayuda del profesorado, los niños con trastornos en el desarrollo difícilmente lograrán gestionar adecuadamente sus emociones, actuando en este caso, el contexto educativo como un factor protector y favorecedor del desarrollo integral del niño.

Método

La propuesta que se plantea está dirigida al alumnado de tercer curso de la Titulación de Grado en Educación Infantil matriculado en la asignatura de "Prevención e Identificación de los Trastornos del Desarrollo y de las Dificultades de Aprendizaje en la Etapa Infantil", asignatura de carácter obligatorio que se imparte en el primer cuatrimestre y que pertenece al área de conocimiento de Psicología.

La pretensión de este proyecto es la mejora de la cualificación de los futuros docentes para el ejercicio profesional, de ahí que el objetivo principal del mismo, dado el contenido de la asignatura, sea la formación inicial de los maestros y maestras en competencias emocionales para la atención a la diversidad en el aula ordinaria, especialmente destinada a los niños y niñas con trastornos en el desarrollo.

La metodología a utilizar en el aula será activa, colaborativa y práctica, al objeto de fomentar el trabajo autónomo y el aprendizaje cooperativo entre el alumnado.

Las actividades y programas educativos a desarrollar se construyen sobre el trabajo realizado durante el primer y segundo curso de la Titulación, en las asignaturas de “Escuela Infantil en el Sistema Educativo” y “Observación Sistemática en el aula”. La labor del alumnado será, por tanto, la elaboración y/o adaptación e implementación de propuestas educativas dirigidas, por una parte, a la observación de las características emocionales de los niños con trastornos en el desarrollo y, por otra, a la atención de sus necesidades educativas tanto cognitivas como emocionales.

El procedimiento a seguir será el siguiente:

1) El alumnado organizado en grupos de trabajo cooperativo seleccionará uno de los principios pedagógicos de la Escuela Nueva trabajados en primer curso, así como los destinatarios a los que va a dirigir las propuestas educativas.
2) Analizará las actividades que diseñaron sobre dicho principio pedagógico, a fin de valorar la adecuación de las mismas a las características tanto cognitivas como emocionales de los diversos trastornos que se abordan en la asignatura.
3) Paralelamente se realizará una observación directa en contextos reales, con una doble finalidad, por una parte, para la conexión de lo aprendido en la asignatura con las características del alumnado con trastornos en el desarrollo, especialmente las emocionales, por otra parte, para tomar conciencia de las diferencias individuales y necesidades de estos en dicho ámbito.
4) A continuación, los grupos de trabajo reflexionarán sobre la conveniencia de adaptar las actividades diseñadas a las necesidades observadas.
5) Posteriormente, las actividades propuestas, ya sean adaptadas o no, se implementarán en el aula ordinaria.
6) A la finalización de la puesta en práctica, los estudiantes evaluarán la eficacia de su trabajo, lo que les permitirá valorar la adecuación a las necesidades emocionales de los destinatarios.
7) Por último, en grupo aula se expondrá el trabajo realizado, con objeto de reflexionar sobre la práctica educativa y promover la construcción del conocimiento entre todo el alumnado.

Resultados

Las actuaciones formativas diseñadas en la asignatura favorecerán la formación en competencias emocionales en los futuros docentes, al mismo tiempo que, estos se harán conscientes de la relevancia del contexto educativo y del papel de los maestros en el desarrollo socio-emocional infantil, sobre todo, a edades tempranas.

En relación a los niños con trastornos del desarrollo, se espera que durante su formación inicial, los docentes tomen conciencia de las dificultades que estos tienen para la gestión emocional.

La implementación de actuaciones educativas acordes a las necesidades de los destinatarios, permitirá al futuro profesional relacionar los contenidos teórico-prácticos propuestos en la asignatura, además de reconocer y valorar la repercusión que la atención educativa tiene en la configuración emocional. Del mismo modo, el análisis, la reflexión y valoración de su trabajo acercará al futuro maestro a una práctica educativa más contextualizada y a la búsqueda de alternativas para el desempeño de su función docente, en beneficio de su alumnado y, especialmente, de aquellos con trastornos en el desarrollo. Las metodologías utilizadas potenciaran el aprendizaje autónomo y cooperativo.

Conclusiones

La educación es crucial en el desarrollo integral de la persona, especialmente durante la etapa de educación infantil, en la que tiene la misión de contribuir a la formación del desarrollo cognitivo, afectivo y socio-emocional. (Orden 5 de agosto de 2008). En dicha etapa educativa, las características de los niños de 0 a 6 años hacen que la afectividad sea una variable mediadora tanto para el aprendizaje como para la configuración emocional y, aún más para los niños con trastornos en el desarrollo.

En este sentido, el contexto educativo ha de proporcionar ambientes educativos centrados en el afecto, con objeto de proporcionar seguridad y protección al niño (Palou, 2014), así como herramientas que promuevan habilidades para la gestión emocional, específicamente dirigidas al alumnado con trastornos en el desarrollo. Es fundamental, por tanto, que los futuros docentes sean competentes emocionalmente (López, 2005); lo que implica la necesidad de incorporar en el Título de Grado en Educación Infantil, la competencia emocional.

Referencias

Cabello, R. Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *13*(1), 41-49. Recuperado el 24 de junio de 2015 de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3163455

Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación infantil en Andalucía, BOJA nº 164 (2008).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE nº 295 (2013).

López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *19*(3), 153-167. Recuperado el 24 de junio de 2015 de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126770

Orden de 5 de agosto de 2008, por el que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, BOJA nº 167 (2008).

Palou, S. (2014). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Propuestas educativas*. Barcelona: Graó.

Sáiz, M. C., Carbonero, M. A. y Román. J. M. (2012). Investigación y formación de profesorado en el aula: desarrollo de habilidades proto-mentalistas en alumnos de escuela infantil con necesidades educativas especiales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *15*(1), 27-36. Recuperado el 24 de junio de 2015 de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335398368.pdf

LA CREATIVIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DE FUTUROS DOCENTES. PROPUESTAS PARA EL DESARROLLO EMOCIONAL

Mª Amor Martín Fernández, Mª Carmen Trillo Luque y María Josefa Vilches Vilela

Centro de Magisterio "Sagrado Corazón" adscrito a la Universidad de Córdoba

Resumen

Las características de la sociedad actual hacen imprescindible una educación que posibilite la formación en el ámbito de la creatividad y el aprendizaje emocional, desde edades muy tempranas. Se expone aquí una propuesta basada en las relaciones entre creatividad, emoción y comunicación. La asignatura de "Creatividad y Lenguaje" forma parte del proyecto multidisciplinar, diseñado para la formación de la competencia emocional del alumnado del Título de Grado en Educación Infantil del Centro de Magisterio "Sagrado Corazón", adscrito a la Universidad de Córdoba. Esta materia de cuarto curso, desarrolla cuatro líneas de actuación: presentación de los contenidos sobre creatividad desde la dimensión emocional y afectiva, perfil docente creativo, metodología experiencial y trabajo colaborativo, aplicación de técnicas y estrategias de aprendizaje de la creatividad y utilización del diario de clase como herramienta de reflexión sobre el proceso y de elaboración del producto final. Se pretende provocar el potencial creativo y capacitar para el logro de la creatividad emocional, a través de un aprendizaje emocional creativo. Se vincula creatividad, educación emocional y lenguaje, entendido este como vehículo de comunicación, instrumento de la creatividad y cauce privilegiado para la autoexpresión y la expresión de las emociones, herramientas todas imprescindibles de las tareas docentes.

Abstract

The characteristics of current society make indispensable an education which allows formation in the creativity área and emotional learning, from early ages. A request based on relationships between creativity, emotion and communication is presented here. The subject "Creativity and language", forms part of the multidisciplinary project dessigned for the formation of emotional competence on students studying the title of Pre-school education degree in the Centre of Teaching "Sagrado Corazon", assigned to the University of Cordoba. This subject, of fourth course, develops four lines of

intervention: presentation of contents about creativity from the emotional and affective dimension, creative teaching profile, experience methodology, and collaboration work, application of creativity learning techniques and strategies, and utilization of a class diary as a reflection tool about the process and final product elaboration.

Introducción

La complejidad y el cambio continuo son características que definen a la sociedad actual y exige la intervención de personas creativas que sepan comprenderse, comprender y dar soluciones innovadoras en los nuevos escenarios sociales. Se hace así imprescindible una educación que posibilite la formación en el ámbito de la creatividad. Torrance (1988) y Foster (2002) pusieron ya de manifiesto que el comportamiento creativo se puede enseñar y aprender. De Bono (2010) reitera con rotundidad que "la idea de que la creatividad no puede aprenderse es indefendible" (p. 67).

Además, han sido muy numerosas las aportaciones (Guilford, 1991; Prado, 1999), dirigidas a poner de manifiesto que la educación debe desarrollar la creatividad del individuo y que señalan la importancia del ambiente (Amabile, 1983), del "apoyo" según Gardner (1998, p. 493). De ahí el valor que adquieren los contextos educativos (Cuevas, 2013; De la Torre, 1982, 1995; Logan y Logan, 1980; Menchén, 1998). A pesar de ello, docentes e investigadores (Romo y Sanz, 2001) han alertado de la escasez de materias curriculares de creatividad en las universidades españolas.

El binomio creatividad-emoción ha estado siempre presente en la reflexión sobre la creatividad. Robinson (2012) afirma que "ser creativo no es solo una cuestión de pensar sino de sentir" (p. 233). En este sentido, De la Torre (2005) acuña el término "sentipensar. Ruiz (2010) define creatividad emocional como "la habilidad de comprender, conocer, acceder y expresar nuestras emociones y la de los demás; de resolver los problemas o conflictos personales, intrapersonales e interpersonales, de forma original, novedosa, útil y de calidad, al mismo tiempo que nos permite conocernos mejor a nosotros mismos y a los demás" (p.56), que enlaza con la concepción de Maslow (1982) de la creatividad como característica de la persona autorrealizada.

La relación entre creatividad, comunicación y emoción se recoge en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa: "es

necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como […] la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio" (p. 97860).

En el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, la creatividad aparece como elemento principal en el área de Lenguajes: Comunicación y representación, que tiene como pretensión "mejorar la comprensión del mundo y la expresión original, imaginativa y creativa (p. 480) y se destaca el lenguaje oral como "instrumento por excelencia de aprendizaje, de regulación de la conducta y de manifestación de vivencias, sentimientos, ideas, emociones, etc." (p. 480).

Sin embargo, en la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, solo se menciona la creatividad en una de las competencias vinculadas al módulo de Música, Expresión plástica y corporal (p. 53738). Este déficit es la razón de ser la asignatura de "Creatividad y Lenguaje".

Método

La propuesta que se realiza está destinada al alumnado matriculado en la asignatura "Creatividad y Lenguaje", optativa de 6 ECTS que se imparte en el primer cuatrimestre del 4º curso del Grado de Educación Infantil, y basa su estrategia didáctica en cuatro líneas de actuación:

a) Presentación de los contenidos de la materia desde un punto de vista integrador, que muestre la relación entre creatividad y los aspectos emocionales y afectivos.

b) Un perfil docente capaz de hacer del aula un contexto de aprendizaje creativo y motivador, y de lograr que cada estudiante se exprese y encuentre su originalidad y talento.

c) Uso de una metodología experiencial que permita al alumnado vivenciar las dimensiones de la creatividad: la persona, el proceso, el producto, de tal manera que sepa transferir todo lo vivido en su desempeño profesional.

d) Aplicación de técnicas creativas y de estrategias para el aprendizaje de la creatividad en todas sus dimensiones, especialmente en lo referente a la gestión y expresión de las emociones.

e) Realización por parte del alumnado de un diario de clase, como herramienta de reflexión sobre el proceso, expresión de sus vivencias y aprendizajes y como elaboración de un producto final.

Resultados

La implementación de las acciones formativas mencionadas aporta al alumnado la formación para el descubrimiento de la propia singularidad y del potencial creativo, mostrando cómo despertar la creatividad, cómo desarrollarla, de qué manera estimular su uso y aplicarla, y cómo enseñarla. Además, se reciben los conocimientos necesarios y las experiencias adecuadas para el logro de la creatividad emocional y de un aprendizaje emocional creativo.

El alumnado participa en un escenario de aprendizaje, que les hace descubrir la interiorización, el conocimiento intrapersonal y la potenciación de unas relaciones interpersonales basadas en el respeto, el reconocimiento y la aceptación mutua. Experimentan el valor educativo del un ambiente creativo: lúdico, gratificante, productivo, de expresión libre de ideas y sentimientos, que da cabida al error como oportunidad, que muestra la importancia de las preguntas y valora el deseo de responderlas, la intuición y la experiencia estética.

La metodología experiencial convierte al estudiante en autor de su aprendizaje, al tiempo que fomenta el trabajo colaborativo, sobre todo para la realización de las técnicas creativas, aspectos que favorecen en gran manera el aprendizaje y control emocional.

Conclusiones

El estudio y desarrollo de la creatividad se muestra fundamental en la formación inicial de los futuros maestros y maestras, ya que solo una escuela creativa formará los individuos creadores que la sociedad espera. Pero no habrá educación creativa sin docentes creativos desde Educación infantil, y especialmente en esta etapa temprana (Barcia, 2005), a los estudios universitarios (De La Torre y Violant, 2002).

Todos somos creativos y la creatividad se puede enseñar. Los conocimientos sobre creatividad y las técnicas creativas se muestran facilitadores respecto al aprendizaje de las emociones. De esta manera, una clase creativa será germen de nuevas ideas, fuente de motivación, expresión de buen humor, lugar de encuentro, territorio de retos y oportunidades, espacio de seguridad y riesgo, camino hacia el talento. Para Csikszentmihalyi (1997), "las personas que saben controlar su experiencia interna son capaces de determinar la calidad de sus vidas" (p. 13). Los maestros y maestras en formación, si lo aprenden, también colaborarán a lograr la felicidad de su alumnado, porque no hay aprendizaje sin emoción.

Referencias

Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. Nueva York: Springer-Verlag.

Barcia, M. (2005). El Desarrollo de la Creatividad en la Educación Infantil. En *Ética, Estética y Estrategias Didácticas en Educación Infantil* (pp. 485-494). Málaga: Grupo de Investigación "Educación Infantil y Formación de Educadores".

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (Flow): una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

Cuevas, S. (2013). Creativity in education, its development from a pedagogical perspective. *Journal of Sport and Health Research,* 5(2), 221-228.

De Bono, E. (2000). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad.* Barcelona: Paidós.

De Prado, D. (1999). *EDUCREA: la creatividad, motor de la renovación esencial de la educación*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.

De la Torre, S. (1982). *Educar en la creatividad: recursos para desarrollar la creatividad escolar.* Madrid: Narcea.

De la Torre, S. y Moraes, M. C. (2005). *Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación.* Málaga: Aljibe.

De la Torre, S. y Violant, V. (2002). Estrategias creativas en la enseñanza universitaria. Una investigación con metodología de desarrollo. *Creatividad y Sociedad, 3*, 21-38.

Foster, T. (2002). *101 métodos para generar ideas: cómo estimular la creatividad.* Bilbao: Deusto.

Gardner, H. (1998). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.

Guilford, J. (1991). *Creatividad y Educación*. Barcelona: Paidós.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE nº 295 (2013).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 (2006).

Logan, L. M. y Logan, V. G. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona: Oikos-tau.

Maslow, A. (1982). *La personalidad creadora*. Barcelona: Editorial Kairós.

Menchén, F. (1998). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, BOE nº 312 (2007).

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, BOE nº 4 (2006).

Robinson, K. (2012). *Busca tu elemento*. Barcelona: Empresa activa.

Romo, M. y Sanz, E. (2001). *Creatividad y currículum universitario.* Madrid: Universidad Autónoma, Servicio de Publicaciones.

Ruiz, S. (2010). *Práctica educativa y creatividad en Educación Infantil*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing.En Sternberg, R.J. (ed.), *The nature of creativity* (pp. 43-75). Cambridge: Cambridge University Press.

¿QUÉ DICE MI *SELFIE*?: EXPRESIÓN FACIAL DE EMOCIONES A TRAVÉS DE WHATSAPP EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

M. Josefa Vilches Vilela, Eloísa Reche Urbano e Inmaculada Saco Lorenzo

Centro de Magisterio "Sagrado Corazón", adscrito a la Universidad de Córdoba

Resumen

En las lenguas signadas, la expresión facial y corporal juegan un papel esencial: la dirección de la mirada, la emoción que transmite el rostro, entre otros aspectos, proporcionan significados diferentes. Sin embargo, aquellas personas que se inician en la Lengua de Signos Española (LSE), suelen prestar más atención a los aspectos manuales de los signos que al componente no manual. Por ello, en toda acción formativa dirigida al aprendizaje de la LSE, se trabaja de manera diferenciada, la expresión corporal. Valorando la importancia de lo anterior, se propone, en el marco de la asignatura *Lengua de Signos Española para una escuela inclusiva en Educación Infantil*, una actividad para ejercitar la expresión facial y corporal mediante la tecnología móvil, en la que el alumnado manifiesta diferentes estados emocionales captados en *selfies*, que envían y comentan a través del grupo WhatsApp de la clase. Tras la valoración de actividad por parte del alumnado, se destacan como aspectos positivos, el planteamiento innovador y distendido, además de su idoneidad respecto a la finalidad para la que ha sido diseñada. Entre los aspectos negativos, se indica, entre otros, la necesidad de vencer el pudor de expresarse corporalmente ante los demás.

Abstract

In signed languages, facial and body language play an essential role: the direction of the eyes, the emotion which conveys the face, among other things, provide different meanings. However, those people who start learning the Spanish Sign Language(LSE), usually pay more attention to the manual aspects of signs than to the non manual component. Therefore, in all training activity aimed at learning the LSE, the body language is developed in a different way. Appreciating the importance of the above, it is proposed as part of the Spanish Sign Language for an Inclusive School in Kindergarten, an activity to exercise the facial and body language using mobile technology, in which the students show different emotional states and feelings captured in selfies, which are

sent to the WhatsApp class group, and which are discussed in the group itself. After the activity assessment made by students, they highlight as strengths, its innovative and fun approach and its suitability for the purpose for which it was designed. As negative aspects, it is shown, among others, the need to overcome bodily modesty to express oneself to others.

Introducción

En las lenguas signadas, además de la articulación manual, se producen otros componentes de carácter kinésico con valor fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o discursivo, que acompañan y se superponen a los signos manuales, formando parte su código lingüístico y paralingüístico: son los llamados compontes no manuales (CNM). Estos CNM se concretan en la kinésica facial, que implica a las cejas, los ojos, la mirada, el grado de apertura de la boca, la lengua, los dientes y los labios, y en la kinésica corporal, en la que interviene la cabeza, y los hombros y tronco. Sin pretender ser exhaustivos, y a modo de ejemplo, señalar que las cejas pueden marcar la modalidad oracional (preguntas, órdenes, declarativas); la dirección de la mirada puede expresar algo imaginario, tristeza o señalar concordancias; los labios pueden aportar información de tipo adverbial (manera o cantidad); la lengua puede actuar como marcador aspectual o de existencia; el movimiento de la cabeza puede expresar negación, pero también extrañeza o rechazo (Herrero, 2009; Jarque, 2011).

Como manifiesta Herrero (2009), para alcanzar la competencia comunicativa signada, "es preciso dominar tanto el código lingüístico signado, esencialmente kinésico, como el código kinésico paralingüístico" (p. 68). A pesar de ello, habitualmente, las personas que se inician en el aprendizaje de las lenguas signadas y, en este caso, en la Lengua de Signos Española (LSE), suelen prestar más atención a los aspectos manuales de los signos que al CNM, mostrando dificultades para incorporarlo a sus expresiones signadas, debido a cuestiones de inhibición personal o porque no son conscientes de su valor para la comprensión del mensaje (Álvarez, Losada, Juncos, Camaño y Justo, 2001). Por esta razón, cualquier acción formativa en LSE contempla el entrenamiento de la expresión corporal, con el objetivo de utilizar de forma armónica y efectiva el CNM en la comunicación signada.

Por otra parte, la propia modalidad visual-gestual de las lenguas signadas requiere el uso de la imagen fija o en movimiento para el planteamiento de actividades no presenciales. El empleo de la aplicación WhatsApp para telefonía móvil, con la que el alumnado está totalmente familiarizado, permite incorporar las TIC desde una perspectiva novedosa. El potencial multimedia de esta aplicación, que admite adjuntar contenido visual y audiovisual, la intercomunicación instantánea sincrónica, que facilita proporcionar retroalimentación en tiempo real, la posibilidad de diversas formas de agrupamiento, etc. (Pascual y Fombona, 2015), la convierten en una herramienta idónea para este tipo de actividades. Como señalan Sevillano, Quicios, Vázquez, Fombona y Pascual (2013), estas propuestas se acercan a la actual visión de la enseñanza superior basada en competencias y en la construcción de espacios de aprendizaje creativos, innovadores y eficaces.

Método

La experiencia docente se desarrolló en el marco de la asignatura de Lengua de Signos Española para una escuela inclusiva en Educación Infantil que se oferta en 4º curso, como optativa en la titulación de Grado en Educación Infantil en el Centro de Magisterio "Sagrado Corazón", adscrito a la Universidad de Córdoba, estando el grupo clase compuesto por 35 mujeres, con edades comprendidas entre los 21 y 38 años. Se plantea como experiencia piloto de un proyecto interdisciplinar y de coordinación vertical previsto para ser implementado el curso siguiente, que tendrá como eje vertebrador el desarrollo de la competencia emocional en la formación inicial de docentes.

La actividad propuesta consistió en compartir, mediante el grupo WhatsApp de clase, *selfies* (autofotografías realizadas con el teléfono inteligente para ser distribuidas a través de las redes sociales) en el que se expresasen emociones y estados de ánimo, que eran retroalimentados por las compañeras y la profesora (ver figura 1).

La actividad estuvo vigente a lo largo de una semana. La intervención de las participantes era obligatoria, pudiendo enviar al chat una o varias fotografías. Los comentarios sobre las aportaciones de las compañeras eran voluntarios, aunque se advirtió, al presentar la propuesta, que también se tendrían en cuenta en la valoración final de ésta.

Para evaluar al alumnado se analizaron las fotografías enviadas al chat, estimando la idoneidad del uso de recursos kinésicos en la expresión de emociones, así como la contribución de cada alumna con comentarios alusivos a las aportaciones de las compañeras, valorando especialmente aquellos que proporcionaban indicaciones sobre cómo mejorar la expresión facial de otras personas.

Figura 1. Captura de pantalla de la plataforma Moodle en la que se describe la actividad a realizar. Elaboración propia.

Resultados

Al finalizar la actividad, se recogió por escrito la opinión de las alumnas respecto a la experiencia. Con tal fin, se solicitó que definieran con dos o más adjetivos los aspectos positivos y negativos de la actividad propuesta. A esta encuesta respondieron 27 estudiantes de las 35 matriculadas en la asignatura. Tras el análisis de contenido de las respuestas de las participantes, se procedió a codificarlas y a realizar un análisis de frecuencias. A continuación, se señalan algunos de los aspectos **positivos** manifestados por las participantes (ver figura 2):

La totalidad de las encuestadas (100 %) valoraron la actividad como divertida, entretenida o amena, que implica un componente motivacional importante.

El 63 % fue de la opinión que el planteamiento de la actividad a través de WhatsApp fue eficaz para trabajar el objetivo de la misma, es decir la comprensión y expresión de la kinesia asociada a estados emocionales.

En menor proporción, aunque de interés, se puso de manifiesto que la actividad favoreció la cohesión grupal, generando un clima de confianza entre sus miembros (29,6 %).

Figura 2. Gráfico de barras que representa valores porcentuales relativos a los aspectos positivos de la actividad, según la opinión de las participantes. Elaboración propia.

Respecto a los aspectos de la actividad valorados **negativamente**, las estudiantes destacaron el sentimiento de vergüenza al exponer sus expresiones faciales y corporales ante las demás (29,6 %), y en bastante menor medida (7,4 %), la falta de privacidad y de control de la propia imagen que implica que ésta sea compartida a través del chat de WhatsApp (ver figura 3).

Figura 3. Gráfico de barras que representa valores porcentuales relativos a los aspectos negativos de la actividad, según la opinión de las participantes. Elaboración propia.

Conclusiones

Para finalizar, de la experiencia didáctica anterior, se pueden extraer las siguientes reflexiones:

1) La práctica de la expresión corporal asociada a estados emocionales contribuye a la mejora de la competencia comunicativa en LSE, además de favorecer el desarrollo emocional de los futuros docentes, aunque se evidencian reticencias iniciales, por pudor, a exponer ante los demás recursos kinésicos corporales y faciales.

2) La aplicación WhatsApp, muy popular entre los jóvenes españoles, se presenta como una herramienta con alto potencial didáctico en la práctica del CNM, propio de la LSE, debido a las características que presenta, como son la familiaridad en la utilización y la capacidad de motivar al alumnado, la posibilidad de compartir archivos multimedia, la comunicación sincrónica e instantánea (a lo que se suma la asincrónica), la creación de agrupamientos, etc.

Referencias

Álvarez, M., Losada, B., Juncos, O., Camaño, A. y Justo, M. J. (2001). Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la lengua de signos española (L.S.E.) como segunda lengua [Some reflections about the teaching of Spanish Sign Language (LSE) as a second language]. *ELUA. Estudios de Lingüística. Anexo 1*, 349-362. Recuperado el 20 de junio de 2015, de http://hdl.handle.net/10045/6702

Herrero, A. (2009). *Gramática didáctica de la lengua de signos española [Didactics grammar of Spanish Sign Language]*. Madrid: SM.

Jarque, M. J. (2011). Lengua y gesto en la modalidad lingüística signada [Language and gesture in language mode signed]. *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística, 1*, 71-99. Recuperado el 17 de junio de 2013, de http://revistes.ub.edu/index.php/AFEL/article/view/2249/2397

Pascual, M. A. y Fombona, J. (2015). Posibilidades de uso del Smartphone en y para la educación [Smartphone usage possibilities in and for education]. En E. Vázquez-Cano y M. L. Sevillano (Eds.), *Dispositivos digitales móviles en educación: el aprendizaje ubicuo* (pp. 67-84). Madrid: Narcea.

Sevillano, M. L., Quicios, P., Vázquez, E., Fombona, J. y Pascual, M. A. (2013). Ubicuidad y movilidad: desafíos a la innovación en la enseñanza aprendizaje superior [Ubiquity and mobility: challenges for innovation in higher education learning]. En T. Ramiro-Sánchez, M. T. Ramiro y M. P. Bermúdez (Eds.), *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo, 2013* (pp. 634-639). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual. Recuperado el 20 de junio de 2013, de http://congresoeducacion.es/edu_web/DOC/CAPITULOSEDU2013.pdf

LA EDUCACIÓN POLÍTICA DURANTE EL TARDOFRANQUISMO Y LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA

Miguel Somoza Rodríguez

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen

Introducción: La socialización política es un proceso educativo que tiene lugar en ámbitos diferentes: el escolar, el familiar, el grupo de pares, a través de los medios de comunicación y/o a través del funcionamiento del propio sistema político. Alude al conjunto de saberes, prácticas y disposiciones mentales con que los sujetos sociales abordan la relación con el sistema político de la sociedad en la que viven. **Metodología**: En este caso se tomó como objeto de análisis el ámbito escolar y como fuentes principales los contenidos curriculares presentes en los libros de texto, centrándonos en los imaginarios sociales sobre la monarquía y la república. La metodología utilizada fue el análisis del discurso, para identificar intencionalidades, presupuestos y sobreentendidos con valor político en los textos de ciencias sociales. **Resultados**: Los resultados muestran una evolución de la socialización política, que parte de la exaltación patriótica, el fundamentalismo religioso y el culto a la personalidad durante las primeras décadas de la dictura franquista, pero pierde intensidad, durante el tardo-franquismo. Durante la Transición adquiere una nueva modalidad: la "naturalización" de las relaciones políticas y de las instituciones creadas durante la dictadura, que se manifiestan en una reivindicción de la monarquía como institución propia del "ser español", y un sutil menosprecio de la República y de las instituciones republicanas.

Abstract

Introduction: Political socialization is an educational process that takes place in a variety of realms: in school, in the family, among couples, in the media and in the workings of the political system itself. It encompasses the understandings, attitudes and practices that individuals adopt in their relationship with their society's political system.

[1] Esta investigación contó con financiamiento del Plan Nacional de I+D+i; proyecto EDU2012-32162

Methodology: This study focuses on the school environment and uses as its principal sources the curricular contents of textbooks and in particular their portrayal of the Monarchy and the Republic. In those texts used in the social science subjects, discourse analysis was used to identify intents, assumptions and presumptions of a political nature. **Results**: The results show an evolution of political socialization; the fervent patriotism, religious fundamentalism and the personality cult of the first decades of the dictatorship became noticeably attenuated in the later years of Franco´s regime. During the Transition we perceive a new tone, one that portrays a "normalization" of political relations and of the institutions created during the dictatorship. During this period we also see a vindication of the Monarchy as something innately linked to Spanish identity, while a subtly expressed disdain for the Republic and Republican institutions can also be detected.

Introducción

La socialización política es un proceso educativo que puede tener lugar en las instituciones escolares que integran el sistema educativo de un país, pero también es un proceso formativo que tiene lugar en otros ámbitos e instituciones de la sociedad, incluso como mera consecuencia de la propia interacción entre agentes sociales, que no está sujeto a un currículum predeterminado y, muchas veces, sin que haya una intencionalidad específica. Esos otros ámbitos pueden ser la familia, los grupos de pares, los medios de comunicación, el lugar de trabajo, el propio funcionamiento del sistema político e institucional.

En este escrito utilizamos el concepto de "socialización política" en su significado más general, como los procesos a través de los cuales los miembros de una sociedad aprenden a hacer propios principios, normas, valores, modelos de comportamiento directa o indirectamente relevantes para los fenómenos políticos (Greenstein, 1968).

Metodología

Esta investigación se ha centrado en el ámbito escolar y utiliza como fuentes primarias principales el currículum escolar y los manuales escolares, entendidos éstos como "currículum publicado", es decir, como la expresión real de los enunciados

curriculares de los planes educativos. Los manuales escolares deben ser entendidos, también, como parte de los medios masivos de comunicación (Morand, 2012), en tanto son instrumentos de comunicación dirigidos a vastas masas de población.

El objetivo principal de esta investigación son los "imaginarios sociales" que los manuales escolares transmitieron acerca de la monarquía y de la república como regímenes político contrastándolo con las imágenes acerca de la república contenidas en esos mismos libros de texto. El periodo que abarca la investigación incluye el llamado "tardofranquismo" (desde los años '60) y la Transición hacia la democracia en España. Se analizó el tratamiento que reciben la monarquía y la república como formas de gobierno, en las características y propiedades con que fueron presentadas en los libros de texto.

Se han utilizado manuales escolares de los niveles primario y secundario de educación pertenecientes a las editoriales más reconocidas de la época (sobre todo en el área de ciencias sociales Anaya, Santillana, Vicens-Vives y SM), en tanto es un indicio de que eran los más utilizados efectivamente en las escuelas y colegios. Hay que señalar también que el periodo se corresponde con lo que Agustín Escolano ha denominado la "segunda generación de manuales escolares" debido a un conjunto de cambios en su diseño, en el uso del color y la tipografía, en las características del contenido textual e iconográfico y el propio proceso de producción editorial. (Escolano, 1998).

Estos cambios en los aspectos materiales del libro escolar fueron acompañados por la disminución de los controles, vigilancia y censura sobre sus contenidos, alivio en la retórica de exaltación patriótica y adoctrinamiento político para dar lugar a un lenguaje más descriptivo y menos adoctrinador. El análisis de los contenidos textuales se ha realizado con la metodología del análisis crítico del discurso (Dijk, 2009).

Resultados

Las dos primeras décadas de la dictadura franquista se caracterizan por el nacionalismo exacerbado, por la identificación de lo nacional con lo católico en razón de consustancialidad (el catolicismo sirve como eje de todo lo valorado positivamente), transmisión de una concepción jerárquica y autoritaria de la realidad social y política (elitismo, aristocratismo, militarismo, primacía de los deberes sobre los derechos, y entre aquéllos, el de obediencia, jerarquía, disciplina y servicio), una imagen orgánica

de la sociedad a partir del corporativismo nacional-católico (Cámara, 1984; López, 2001; Navarro, 1990).

A partir de los años sesenta y hasta el final del franquismo estas características disminuyen en intensidad, sin perder nunca la matriz originaria, lo que condicionó fuertemente las imágenes que los libros de texto ofrecían acerca de la monarquía y la república como modelos de gobierno. Las características del proceso de transición a la democracia, caracterizado como "transición por transacción" (Juliá, 2006; Share y Mainwaring, 1986), es decir, un proceso pactado que mantiene una considerable continuidad de las estructuras, de las élites dirigentes y de las prácticas políticas, posibilitaron la permanencia de estas características una vez finalizada la dictadura franquista.

a) La República.

En todo el periodo estudiado la república, en particular los dos periodos históricos conocidos como Primera y Segunda República, son presentados sistemáticamente con características predominantemente negativas, asociados casi siempre a conceptos y vocablos como caos, anarquía, fracaso, desorden, revueltas, incapacidad, agitación, anticlericalismo, sectarismo, tragedia violencia, en una gradación decreciente hacia el final del periodo estudiado.

> **"**El fracaso de la Primera República. (1873-1874). La Primera República se orientó hacia la extrema izquierda (…) La República sucumbió ante la anarquía y la diversidad inconciliable de tendencias políticas … El gobierno republicano se veía incapaz de atajar tantas revueltas y anarquías. Por eso el general Pavía, a la sazón Capitán General de Madrid, puso fin a la situación penetrando en el Congreso con unas parejas de la Guardia Civil y disolviendo la Asamblea" (Rastrilla, 1978: 189).

> "El camino hacia la guerra. Ya sabes que en las elecciones de febrero de 1936 había triunfado el Frente Popular y que inmediatamente se habían iniciado toda clase de atentados y violencias en el país (…) En la España republicana se emprendió una desorganizada revolución social, que originó

> graves conflictos entre los distintos grupos revolucionarios. Al terminar la guerra (abril 1939), España estaba arruinada y se hacía preciso un inmenso esfuerzo para restaurarla" (Fernández, Llorens, y Ortega, 1975: 248).

b) La Monarquía.

Durante la dictadura franquista, en especial durante las dos primeras décadas, las figuras de los reyes que habían existido en la historia de España eran presentadas prácticamente siempre de manera muy positiva en los manuales escolares, adjudicándole atributos como la valentía, la fuerza, la inteligencia, que los reyes ponían siempre al servicio de la patria. En muchas lecturas escolares los reyes eran el verdadero "sujeto de la historia", en tanto los procesos históricos se desencadenaban a partir de las acciones iniciadas por ellos.

> "Isabel la Católica. La más excelsa figura entre las reinas de España. Mujer de cultura, talento y carácter. Su energía, rectitud y sencillez fueron proverbiales. (…) Fernando el Católico. El mejor genio político del Renacimiento. Era fuerte y vigoroso y montaba muy bien a caballo. Se mostró muy hábil diplomático". (Rastrilla y Arenaza, 1975: 261/262).
>
> **"**Alfonso XIII, un rey preocupado por el bienestar de su pueblo**.** Está considerado como uno de los políticos más conspicuos de su época. Fue uno de los pocos Borbones que sintió una gran vocación hacia la política. Tenía unas cualidades excepcionales para el mando y sentía una profunda inquietud por el progreso y bienestar de su país". (Rastrilla, 1978: 195).

Conclusiones

La ideologización política que tuvieron los manuales escolares durante el tardofranquismo y la Transición fue la causa de una presentación fuertemente sesgada de la monarquía y la república como formas de gobierno, notoriamente a favor de la primera y en desmedro de la segunda. Este tratamiento se mantuvo respecto de la figura de Juan Carlos I, a quien los manuales aplicaron el modelo tradicional de presentación como un hombre de cualidades y valía excepcional, protagonista y artífice principal del proceso de transición a la democracia. Así lo disponía el currículum nacional: "Valorar

la proclamación del Rey Juan Carlos como Jefe de Estado y la función de la Monarquía en la consolidación del régimen democrático de España" (Orden 25/11/1982), y lo desarrollaban los manuales escolares: "El Rey de España ha sabido, también, dar cima a todas las ilusiones del pueblo español (…) La Corona es la garantía del sistema democrático" (Equipo Aula 3, 1984: 193).

Referencias

Equipo Aula 3 (1984). *Bóveda, Ciencias Sociales, 8º curso*. Madrid: Anaya.

Cámara, G. (1984). *Nacional-catolicismo y escuela: socialización política del franquismo, 1936-1951*. Jaén: Hesperia.

Dijk, T. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.

Escolano, A. (dir.) (1998). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa.* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Rastrilla, J., y Arenaza, J. (1975). *Geografía e Historia, 6º curso*. Madrid: Ediciones SM.

Greenstein, F. (1968). Political socialization, en Sill, D. y Merton, R. (ed.) *International Encyclopedia of the Social Sciences. New York:* Macmillan.

Fernández, A., Llorens, M., y Ortega, R. (1975). *Historia Contemporánea. Orbe. 8º curso*. Barcelona: Vicens Vives.

Rastrilla, J. (1978). *Historia Universal y de España, 8º curso*. Madrid: Ediciones SM.

Juliá, S. (2006). En torno a los proyectos de transición y sus imprevistos resultados. En Molinero, C. (Ed.), *La Transición, treinta años después* (pp. 59-79). Barcelona: Ediciones Península.

López, M. (2001). *El fenómeno ideológico del franquismo en los manuales escolares de enseñanza primaria (1936-1945).* Madrid: Uned.

Ministerio de Educación y Ciencia, Orden del 25/11/1982 por la que se regulan las enseñanzas mínimas del ciclo superior de EGB, BOE 291, 4/12/1982, p. 33446.

Morand, B. (2012). Os manuais escolares, mídia de massa e suporte de representações sociais. O exemplo da Guerra Fria nos manuais franceses de História, *Pro-Posições*, *23*(3) 67-86.

Navarro, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo.* Barcelona: PPU.

Share, D. y Mainwaring, S. (1986). Transiciones vía transacción: la democratización en Brasil y en España. *Revista de Estudios Políticos*, *49*, 87-135.

CULTURAS POLÍTICAS EN LOS MANUALES ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES. UN ANÁLISIS DE TENDENCIAS ENTRE LA LGE Y LA LOGSE

Mariano González Delgado y Manuel Ferraz Lorenzo

Universidad de La Laguna

Resumen

Antecedentes: Diversos investigadores desde la Historia de la Educación han señalado la importancia que los manuales escolares han tenido a la hora de pretender construir determinadas identidades políticas dentro del sistema escolar. El trabajo tiene por objetivo estudiar la representación que los libros de texto de Ciencias Sociales desarrollaron sobre la cultura política entre la Ley General de Educación (1970) y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). **Método**: Para conseguir una visión general de dicha representación, seleccionamos tres de los manuales editados por las principales casas editoriales (Santillana, Anaya y Bruño) y se estableció una comparación entre ellos. **Resultados**: En la década de los setenta los manuales tenían como marco teórico una concepción universal de la cultura y a partir de ahí concebían que una forma central de construir al ciudadano era a través de políticas de carácter redistributivo. A finales de los ochenta, esos mismos manuales modificaron tal marco teórico. Los nuevos sujetos sociales comenzaron a ser el marco político central. **Conclusiones**: Los manuales escolares de Ciencias Sociales son una construcción social que está sujeta a las diferentes tendencias políticas que se desarrollaron a lo largo de Transición hacia la democracia en España.

Abstract

Antecedents: A number of researchers in the History of Education have called attention to the importance of the way in which school textbooks have been used to try to construct political identities within the school system. In this article we undertake a study of the way political culture was represented in social science textbooks during the period stretching from the implementation of the General Education Law (1970) until the new law of education, known as the LOGSE, was passed in 1990. **Method:** To attain a general vision of how political culture was represented we chose three textbooks put out by three of the most important publishing houses (Santillana, Anaya and Bruño)

and made comparisons among them. **Results:** Textbooks from the nineteen seventies evidence a theoretical framework that is based on a universal conception of culture, one in which the formation of citizens called for policies of redistribution. Towards the end of the nineteen eighties the theoretical framework of these textbooks changed, with social subjects becoming the central focus. **Conclusion:** The school textbooks used in social science subjects constitute social constructions subject to the different political tendencies growing out of the transition to democracy in Spain.

Introducción

Los manuales escolares han sido un material de enseñanza central en las aulas a la hora de fomentar determinados procesos de socialización política (Marsden, 2000; Troch, 2012). Por este motivo, una parte importante de los historiadores de la educación se han centrado en investigar las evoluciones temáticas de los libros de texto desde diferentes perspectivas (Banerjee y Stöber, 2010). La razón sobre la necesidad de llevar a cabo estos estudios estaba más que justificada. Debido a que los libros de texto no son objetos neutrales, muchas de sus explicaciones, como ha indicado S. J. Foster, no están orientadas exclusivamente por la «verdadera historia» o la «historia real» (Foster, 2011: 5). Por el contrario, los manuales escolares son un producto mediado por las diferentes relaciones de poder. La selección u omisión de determinados contenidos no se produce únicamente a través de fenómenos de carácter académico y científico. Los libros de texto están construidos por una multiplicidad de factores sociales. Como señala J. Issit, los manuales escolares están configurados por una mezcla de fuentes que incluyen «las ideas dominantes y valores sociales, los impulsos comerciales de la industria editorial, la influencia de sus particulares disciplinas académicas y los congresos de las mismas y de los avances productivos de los medios tecnológicos» (Issitt, 2004: 685).

Debido a ello, este trabajo tiene por objetivo estudiar la representación que los libros de texto de Ciencias Sociales desarrollaron sobre la cultura política entre la Ley General de Educación (1970) y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). De forma más concreta, la investigación trata de observar las variaciones y cambios que los contenidos escolares reflejaron en estos años sobre este tema particular.

Metodología

La forma de perseguir estas transformaciones se ha realizado a través del análisis de un corpus de libros de texto y material curricular de Ciencias Sociales. Para llevar a cabo este objetivo hemos recurrido a los libros de texto de las editoriales *Santillana*, *Anaya* y *Bruño*, así como otros materiales curriculares editados por el Ministerio de Educación y la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Por un lado, estas editoriales son las más utilizadas en el contexto español (González y Montero, 2013); y por otro nos permiten hacer un seguimiento y comparación del tema tratado a lo largo de los años en que se desarrolla el estudio.

Por otra parte, los libros de texto han sido estudiados a través del «análisis de contenido», basado en la lectura general del texto y la selección de aquellos argumentos donde se explicó el mundo del trabajo, el género, el consumo y la cultura. Para ello se ha tenido presente diferentes estudios previos que se han centrado en objetos de estudio similares (Pintelli y Somoza, 2009; Valls, 2007; Woyshner, 2006) y las consideraciones metodológicas expuestas por la investigación sobre libros de texto en este ámbito (Krippendorff, 2004; Nicholls, 2003).

Resultados

En la revisión realizada se observa que en la década de los setenta los manuales tenían como marco teórico una concepción universal de la cultura y a partir de ahí concebían que una forma central de construir al ciudadano era a través de políticas de carácter redistributivo. Los libros de texto insisten en que «el capital no sea el único en apropiarse de los beneficios, ni de que, para obtener mayores ganancias, se explote a los trabajadores» (Mañero, 1980: 34 y 35). La necesidad de superar los excesos del capitalismo es una prioridad y se observa al Estado como el encargado de poner «en práctica una política estatal de defensa y promoción del empleo mediante la creación de puestos de trabajo» (Abad, 1979: 263).

Por otro lado, los contenidos de libros de texto tampoco captaron la desigualdad de la mujer de manera independiente y autónoma. Las explicaciones de tales desigualdades al estar dentro del marco más general de la homogeneidad cultural, serán mucho más importantes que la discriminación de la mujer considerada aisladamente. Así, cada vez que se hable de conflictos sociales, la mujer será tratada como un sujeto

que forma parte de la desigualdad social general. En este sentido, la desigualdad de la mujer será igual a la de clase social, a la de racismo o a la de edad.

En última instancia, los libros de texto de los años setenta dignifican y recalcan la necesidad de la igualdad y la cohesión social. El marco de la crítica contra la desigualdad de clases es su frente político y reivindican la creación de instituciones y redistribución económica que haga lo posible por compensar las desigualdades y fomentar los derechos de los individuos. Los títulos de los epígrafes donde se analiza la desigualdad de la mujer son los siguientes: «Derechos económicos, sociales y culturales»; «Derecho al trabajo»; «Derecho a la protección social»; «Derecho a la propiedad»; «Derecho a acceder a la cultura» (Abad, 1979: 265).

Por el contrario, en los años noventa con la LOGSE ya en vigor, los manuales escolares sufrieron un giro a la hora de explicar y desarrollar la construcción ciudadana. En esta década la cultura política modifica dichas propuesta y el relativismo cultural, así como la modificación de los derechos sociales hacia diferentes grupos ciudadanos, comienzan a ser patentes. El reconocimiento, como marco teórico central a la hora de construir las diferentes políticas sociales, sufre un aumento desconocido en los manuales escolares anteriores.

De esta manera, aparecieron gran cantidad de ejercicios en los libros de texto en este sentido: «Sexismo en los textos informativos», «Los roles de género en los diccionarios», «El sexismo en la política», «El sexismo en el trabajo doméstico», «El sexismo en el terreno laboral» y, por supuesto, en «el lenguaje» (Betancor y Hernández, 1994). Se produjo una confusión o mejor dicho se dio por sobrentendido que los materiales curriculares que llevaban por título «Cuadernos para la igualdad» o «Programas para la igualdad de oportunidades» estaban dirigidos exclusivamente a romper con la desigualdad de género (Mañeru y Rubio, 1992). Nada o casi nada puede encontrarse sobre el clasismo o la desigualdad de clase.

Conclusiones

Los libros de texto y material curricular centrados en la socialización política dentro de las Ciencias Sociales han cambiado considerablemente entre la LGE y la LOGSE. Los manuales escolares de los años noventa recogen argumentos, ideas, categorías y propuestas tan diferentes de los años setenta que es difícil no reconocer que

los contenidos del currículum han cambiado profundamente en el trascurso de estos treinta años.

Entre los aspectos que han variado debemos destacar el propio marco político (redistribución *versus* reconocimiento) en que se asentaron los libros de texto y material curricular según la época concreta en el que fueron escritos. Los manuales escolares de Ciencias Sociales son una construcción social que está sujeta a las diferentes tendencias políticas que se desarrollaron a lo largo de Transición hacia la democracia en España y el auge de un modelo político y ciudadano centrado en nuevos sujetos históricos.

Referencias

Abad, J. (1979). *Sociedad 80 7º EGB*. Madrid: Santillana.

Banerjee, B. K., y Stöber, G. (2010). Textbook Revision and Beyond: New Challenges for Contemporary Textbook Activities. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, *2*(2), 13-28.

Betancor, A., y Hernández, R. J. (1994). *El sexismo en la sociedad actual. Cuadernos de aula 4. Unidad didáctica. Interdisciplinar*. S/C de Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes, DGOIE.

Colomer, A. (1979). *Educación ética y cívica 6º EGB*. Madrid: Bruño.

Foster, S. J. (2011). Dominant Traditions in International Textbooks Research and Revision. *Education Inquiry*, *2*(1), 5-20.

González, E. y Montero, I. (2013). Libros de texto y mapa editorial: Análisis de la ciudadanía, las identidades y la cultura política. En M. Beas Miranda (Ed.): *Ciudadanías e identidades en los manuales escolares (1970-2012)* (pp. 89-115). Sevilla: Díada Editora.

Issitt, J. (2004). Reflections on the study of textbooks. *History of Education*, *33*(6), 683-696.

Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. London: Sage.

Mañero, M. (1980). *Ciencias Sociales 8º EGB. Educación ética y cívica*. Madrid: Anaya.

Mañeru, A., y Rubio, E. (1992). *Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos. Transversales*. Madrid: MEC.

Marsden, W. E. (2000). “Poisoned history”: a comparative study of nationalism, propaganda and the treatment of war and peace in the late nineteenth and early twentieth century school curriculum. *History of Education*, *29*(1), 29-47.

Nicholls, J. (2003). Methods in School Textbook Research. *International Journal of Historical Learning. Teaching, and Research*, *3*(2), 1-17.

Pittelli, C., y Somoza, M. (2009). Creencia religiosa y socialización política en los manuales escolares del peronismo y del franquismo: un estudio comparado. *Revista Historia Caribe*, *5*(15), 11-30.

Troch, P. (2012). Between Yugoslavism and Serbianism: reshaping collective identity in Serbian textbooks between the world wars. *History of Education*, *41*(2), 175-194.

Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: Siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED-MANES.

Woyshner, Ch. (2006). Picturing Women: Gender, Images, and Representation in Social Studies. *Social Education*, *70*(6), 358-362.

LA DIMENSIÓN ECONÓMICA DE LA SOCIALIZACIÓN POLÍTICA EN LOS MANUALES ESCOLARES DE LA TRANSICIÓN

Yovana Hernández Laina

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Resumen

Antecedentes: Actualmente la economía impregna todos los ámbitos sociales y se muestra por encima de ideologías y políticas. De ahí surge la necesidad de examinar en qué forma la esfera de la economía se relaciona, desde una perspectiva histórica, con creencias, valores y patrones de conducta establecidos. La institución escolar es transmisora de procesos de socialización política, y en ella pueden observarse complejas relaciones entre el sistema político, económico y el escolar. El objeto principal de esta investigación es analizar el papel que cumplió la "cultura económica" transmitida por la escuela española de la Transición como factor de socialización política. **Método**: El método de investigación utilizado conjuga de forma interdisciplinar el análisis de las fuentes, las categorías de análisis, los estudios sobre el lenguaje y el análisis del discurso. Se analiza, entonces, el factor económico en los manuales de la Transición, desde la perspectiva de la transmisión de valores sociales e identidades políticas. **Resultados**: Los manuales escolares de ciencias sociales de la Transición muestran abiertamente un componente económico. **Conclusiones**: Este componente económico está presente en el proceso de socialización política, y se vincula al cambio de régimen político y a la inserción de España en el sistema capitalista.

Abstract

Background: At present economics seem to have transcended ideology and politics, reaching and affecting all aspects of society. For this reason it is crucial that we examine, from a historical perspective, the relationship between the world of economics and established beliefs, values and patterns of behavior. Schools, as places where processes of political socialization are transmitted, are an ideal setting in which to observe the complex relationships among political, economic and educational systems.

[1]Esta investigación contó con financiamiento del Plan Nacional de I+D+i; proyecto EDU2012-32162

The main goal of this study is to analyze the role that "economic culture" - as it was transmitted in Spanish schools - played in political socialization during the Spanish Transition. **Method**: Our research method relies on an interdisciplinary approach that brings together source analysis, categories of analysis, language studies and discourse analysis. The economic aspects of textbooks from the Transition are then analyzed in order to reveal the transmission of social values and political identities. **Results**: School textbooks from the social science subjects from this period clearly have an economic component to them. **Conclusions**: This economic component forms part of the political socialization process and is linked to the change of political regime and the incorporation of Spain into the capitalist system.

Introducción

En una sociedad como la nuestra, inmersa en un sistema económico capitalista que todo lo invade, se deja patente que las estructuras económicas y la cultura que transmiten llegan a manipular la sociedad de un modo muy significativo, afectando a la transmisión de valores sociales, ideológicos y políticos. El protagonismo de lo económico es objeto de un reconocimiento pleno en cualquier ámbito de la sociedad, y está relacionado a una creciente demanda de conocimientos en materia económica.

La escuela, como transmisora de valores sociales e ideológicos, se convierte así en un medio de difusión de los mismos a través de sus prácticas y de los contenidos de los manuales escolares (Giroux, 1985).

Desde una perspectiva histórica nos hemos visto en la necesidad de revisar estos aspectos de la *cultura económica* (Berger, 1990) que trasmiten los manuales escolares en la España de la transición hacia la democracia.

Por tanto, el objetivo que nos marcamos en nuestra investigación es examinar la representación de esta cultura económica en varias fuentes educativas durante los años del desmantelamiento de la dictadura franquista y la transición a un régimen democrático en España. Nos interesa concretamente analizar qué papel cumplió la "cultura económica" que trasmite la escuela española de la Transición como factor de socialización política, desde una perspectiva de transmisión de valores sociales e identidades políticas, observando el conjunto de informaciones, valores, conceptos técnicos e ideológicos relacionados con la cultura económica en los manuales.

Metodología

Los manuales escolares del periodo de Transición a la democracia española y tardofranquismo han sido nuestras principales fuentes primarias. Pero también hemos visto necesaria la revisión del currículum y la legislación educativa para establecer el marco normativo, así como informes sociológicos de la época y revistas educativas.

La selección de los manuales escolares ha respondido a criterios previamente establecidos: pertenecen al segundo ciclo de la E.G.B. (educación general básica), y al área de ciencias sociales. Fueron editados por las principales casas editoriales de la transición y otras editoriales provenientes del régimen de Franco. También se ha tenido en cuenta que la muestra fuera lo suficientemente numerosa para dar coherencia al análisis. Del mismo modo ha sido necesario crear una conexión entre las fuentes y el contexto histórico, sociopolítico y educativo.

Por otro lado, se ha diseñado un aparato teórico-conceptual específico, con una serie de indicadores, que nos ha servido de base para la investigación.

La metodología utilizada es de corte cualitativo, usando como instrumento el análisis crítico del discurso (Fairclough, 1992), que examina cómo la dominación se reproduce o se resiste en los discursos. Este enfoque plantea el discurso como algo susceptible de revelar factores subyacentes y a su vez, como instrumento capaz de proyectar esos contenidos en las representaciones sociales o individuales, y también para crear o cambiar visiones que pueden estar relacionadas con las estructuras de poder y las ideologías.

El análisis ha tratado de observar en qué medida las unidades textuales estaban asociadas o eran coherentes entre sí, y en qué medida las imágenes se asociaban o disociaban del texto, atendiendo así tanto a la intertextualidad (Eco, 1999) como a la intratextualidad.

Resultados

El pasado y su historia conforman muchos de los esquemas de conocimiento e interpretación de la realidad, y la cultura económica que nos transmite es capaz de configurar patrones ideológicos, tanto de forma individual como colectiva. La perspectiva temporal de la Historia también proporciona conocimientos relevantes sobre

el pasado y a su vez nos ayudan a comprender la realidad política y económica actual, a través de procesos de transición.

Comprobamos a través del análisis de los manuales escolares de la transición (Escolano, 1998) que no sólo se transmite una determinada cultura económica sino que ésta va obteniendo cada vez más protagonismo a medida que va pasando el tiempo. En el franquismo tecnocrático se observa la corriente desarrollista de forma manifiesta en las fuentes, y poco a poco, coincidiendo con el transcurso de los acontecimientos históricos de transición hacia la democracia el sistema capitalista se afianza en los contenidos de los manuales, asociado a las nuevas políticas. Este hecho va determinando un tipo de socialización política muy próxima a los valores del sistema capitalista.

Conclusiones

La cultura económica analizada nos deja ver cómo la sociedad se veía y proyectaba, tanto en los manuales escolares como en otras fuentes analizadas. La visión de la cultura económica observada no es estática, fue cambiando dentro del discurso escolar, determinada por el contexto sociopolítico y económico del momento que definió su contenido y enfoque. Podemos decir por tanto que la cultura económica que se transmite en la escuela va asociada al poder político. El sistema determinó en cierta medida que contenidos económicos eran los más adecuados.

Así, la cultura económica que la escuela transmite contribuye a construir el imaginario colectivo de la sociedad en cada momento histórico, asociado a unos patrones de socialización política concretos, puesto que los conocimientos económicos que promueven los manuales escolares están asociados al discurso oficial del poder y su sistema de valores.

Se llega a percibir el uso político de la cultura económica en la escuela como pieza clave para el cambio de esquemas mentales sociales: en el caso de España y su evolución histórica, se va adaptando y pasa de promover los valores propios (autarquía-desarrollismo) a los universalmente conocidos (Europa – resto del mundo). La cultura económica está claramente relacionada con el imaginario colectivo que el poder quiere construir, y por lo tanto está ligada al discurso político oficial y a su ideología, convirtiéndose así en parte del proceso de socialización política.

Algo muy llamativo que se ha detectado es que apenas hay crítica con respecto a los riesgos de la economía. Falta por tanto una reflexión ética en torno a lo que la cultura económica puede suponer para la socialización política de la ciudadanía. La educación económica crítica debe estar vinculada con una educación política y social, y tiene que ayudar a entender que las decisiones económicas y políticas están siempre relacionadas y tienen sus consecuencias.

Referencias

Berger, P. (1990). Observaciones acerca de la cultura económica. *Estudios Públicos, 40,* 11-30.

Eco, U. (1999). *Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.

Escolano, A. (1998). La segunda generación de manuales escolares. En Escolano, A. (dir.) *Historia ilustrada del libro escolar (Vol. 2)* (pp. 19-47). Madrid. Fundación Germán Sánchez-Ruipérez.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Presss.

Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos, 44,* 36-65.

LENGUA Y LITERATURA COMO VEHÍCULOS DE SOCIALIZACIÓN POLÍTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA DEL TARDOFRANQUISMO Y TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA

Ana Badanelli

UNED

Resumen

La lengua y la literatura constituyen elementos que forman parte de nuestra identidad nacional. Esta investigación indaga sobre la evolución de la enseñanza de la lengua y la lectura durante el tardofranquismo y la transición democrática. Parte de la base de que dichas enseñanzas, durante el primer franquismo, formaron parte del conjunto de estrategias de moldeamiento sociopolítico orientadas hacia el orgullo nacional.bTomando la Ley General de Educación de 1970 como punto crucial de cambio en el enfoque y los contenidos educativos, se exponen tres objetivos:

1º Examinar las lecturas que forman parte del cuerpo de conocimientos de primaria para analizar hasta qué punto hay condicionamiento ideológico y de qué naturaleza,

2º Indagar sobre quiénes son los nuevos autores de los textos de lectura y literatura que forman parte del corpus de enseñanza y entran en el aula.

3º Analizar la arquitectura interna y estética de los libros de texto.

Los resultados sorprenden en cuanto a la desaparición del libro de lectura como género textual y en cuanto al surgimiento de un nuevo estilo estético de libro de texto, con contenidos más neutrales de los esperados, salvo en algunos manuales destacados como innovadores y testigos del avance hacia la democracia.

Abstract

Language and Literature form part of our national identity. This study examines how the teaching of languages and reading evolved during the last years of the dictatorship and the democratic transition. We take as our premise the idea that during the early years of Franco's regime the way these subjects were taught was an integral part of a broader strategy of political indoctrination meant to emphasize a sense of national pride. Taking the General Education Law of 1970 as representing a critical juncture in educational content and approach, we establish three objectives:

1) To examine the readings assigned in primary school in order to detect the presence and nature of any ideological messages.
2) To identify the background and identity of the authors of these reading and literature texts that constituted such an important part of the teaching that went on in the classroom.
3) To analyze the aesthetics and internal architecture of the textbooks themselves.
The results are surprising; they reveal the disappearance of the class reader as a genre of textbook, while tracing the emergence of textbooks with a new aesthetic dimension. In general contents are more neutral than would be expected, with the exception of certain manuals that were ahead of their time, presaging the country's advance towards democracy.

Introducción

Los libros de lectura, que tantas y tan importantes funciones pueden cumplir dentro del quehacer escolar fueron los favoritos de la escuela del primer franquismo. Efectivamente, su naturaleza más informal, menos tediosa y más cercana a lo lúdico, los convertía y convierte en manuales atractivos y con grandes posibilidades de llegar al alumno de una manera distinta a la de otro libro de texto de cualquier otra disciplina.

Hacia finales de la década de los cincuenta, comienza la modificación de la concepción del libro de lectura dentro del conjunto de libros de texto.

Pero más allá del objeto de estudio, los manuales utilizados para la enseñanza de la lectura, este trabajo se centra, fundamentalmente, en un análisis de su contenido emocional. Son varios los motivos que nos conducen a este estudio de aspectos emocionales: el primero de ellos y, como antecedente de este trabajo, la lectura de una tesis doctoral leída en el centro de investigación MANES[1] que defendió y mostró cómo los manuales escolares del primer franquismo (1939-1959) estaban marcados por unas directrices didácticas de orden emocional en la forma, puesto que se dan instrucciones a los maestros para educar emocionando; y en el fondo, en cuanto que se instruye a los niños y a las niñas sobre a quién amar, detestar, temer… cuánto y cómo. En segundo

[1] Kira Mahamud Angulo, «Adoctrinamiento emocional y socialización política en el primer franquismo (1939-1959). Emociones y sentimientos en los manuales escolares del enseñanza primaria», (Tesis Doctoral, UNED, 2012).

lugar, encuadramos este trabajo en un marco teórico en expansión que responde al surgimiento del interés por las emociones y los sentimientos en las ciencias sociales y humanas, tendencia que es conocida en el mundo académico como *the affective turn*,[1] que supone un nuevo enfoque y dirección de la investigación científica que en realidad comienza en la década de los noventa del pasado siglo, pisando firme en la primera del siglo XXI.

La función que desempeñan los sentimientos y las emociones en la vida individual y social de las personas es de más largo alcance de lo que algunos sociólogos y filósofos pensaban en el pasado. Su influencia en la educación y en el proceso de socialización política, es inestimable. Las emociones y los sentimientos en sí mismos pueden y deben ser examinados como categorías analíticas, puesto que emergen como recursos didácticos de obligado uso para el maestro (*sentir* las lecciones que impartían, enseñar *emocionando* al alumno y hacer que *sintieran* las lecciones), así como contenidos específicos de enseñanza (instrucciones precisas sobre cómo y a quién amar, temer, admirar…) y finalmente como indicadores de comportamientos y conductas (manifestación explícita y pública de los sentimientos).

Este trabajo responde a la inquietud acerca de si estas características singulares de los libros de lectura del primer franquismo –y de sus autores- se mantuvieron en los libros de la segunda generación de textos en las últimas décadas del franquismo.[2] Al comprobar que reunían una serie de características ligeramente diferentes marcadas por la tecnocracia, el final de la autarquía y el inicio de la apertura internacional del régimen, nos detenemos a examinar qué rasgos determinan su evolución y hacia dónde.

Metodología

Para conocer las características de la producción de los libros de lectura publicados durante el periodo que abarca este trabajo y con el objetivo de poder elegir una muestra significativa en la que basar el análisis de contenido, hemos realizado un trabajo de cuantificación que nos sirve como soporte para recoger datos sustanciales acerca de la evolución de la fuente. A través de este instrumento de cuantificación

[1] El término es acuñado en el año 2007 de la mano de la socióloga Patricia Ticineto Clough, y su colega Jean Halley, en el libro titulado, *The Affective Turn: Theorising the Social* (Duke: University Press, 2007)

[2] **Agustín Escolano Benito, «La segunda generación de manuales escolares», en *Historia ilustrada del libro escolar en España: de la posguerra a la reforma educativa*, coord. Agustín Escolano Benito (Madrid: Fundación German Sanchez Ruiperez, 1997), 19-48.**

recogemos datos clave como el nombre del autor, el año de edición y el nombre de la editorial de cada texto localizado.[1] De esta forma observamos con claridad qué autores y qué editoriales publicaron textos de lectura y con qué frecuencia lo hicieron durante las décadas estudiadas.

Para asegurarnos la representatividad de la muestra hemos seleccionado manuales escolares atendiendo a los autores, las editoriales y el número de ediciones procurando que, tanto los autores como las editoriales, fueran prestigiosas y significativas de la época.

Se ha realizado un análisis del corpus del libro atendiendo tanto al contenido textual como al iconológico.

Resultados

A partir de la ley del 70 comenzaron a surgir nuevos libros de lectura distintos de los del primer franquismo, pero con restos evidentes del tipo moldeador de la estructura emocional y de la dimensión afectiva de la socialización política. Es sobre todo a raíz del surgimiento de los equipos de autores de las grandes editoriales cuando ese modelo va desapareciendo. Según va muriendo el libro de lectura personal con fuerte intención adoctrinadora, va naciendo un libro de lectura diferente al editado hasta ese momento, que presta atención a la literatura pueril, al mundo infantil, a la imaginación, a la fantasía, y se aleja del mundo adulto y político.

Conclusiones

En respuesta a las preguntas que nos hicimos al principio de este estudio debemos hacer las siguientes consideraciones a modo de reflexiones finales:

1. Existe una mayor producción de libros de lectura de autores individuales en la década de los cincuenta,
2. Esta gran producción de libros de lectura viene de la mano de maestros e inspectores de primaria,

[1] Para la localización de estos textos se ha utilizado la Biblioteca del Centro de Investigación MANES que cuenta en la actualidad con más de 7000 ejemplares editados desde finales del siglo XVIII hasta nuestros días.

3. Existe una larga supervivencia de libros de lectura, con varias y a veces numerosas ediciones entre las décadas de finales de los años cuarenta hasta mediados de los años sesenta,
4. Hallamos una continuidad de instrucciones emocionales en las lecturas relativas al proceso de socialización política hasta mediados de los sesenta
5. Percibimos el comienzo de una lenta ruptura con esa tendencia tras los Cuestionaros de 1965, y sobre todo, tras la ley de 1970 y
6. Observamos una disminución en la producción de libros de lectura con contenido y mensaje socio-político a partir de mediados de los sesenta

El estudio muestra cómo el libro de lectura, a medida que avanzan las décadas, va dejando de convertirse en un instrumento al servicio del poder, utilizado en gran medida como transmisor de emociones y de sentimientos vinculados a la socialización política. Sin embargo, este hecho no quiere decir que asistamos a un vaciado de contenido emocional completo y radical, sino que las emociones y los sentimientos que se transmiten, proyectan y enseñan, son otros, tienen menos relación con la socialización política y están vinculadas al mundo infantil. Van siendo utilizados para formar a un sujeto lector con un mundo propio distinto del adulto. Los libros de lectura, sin embargo, a lo largo del paso del tiempo mantienen en común el hecho de priorizar la emoción y huir de la memorización.

Existen variables todavía por consolidar en el estudio. No solo se debe ampliar la muestra de libros de lectura analizados y organizar las diferencias por autor y editorial, sino que dentro de los libros de lectura, es necesario hacer una distinción más minuciosa del género textual. Existen libros de lectura muy variados y durante la investigación surgió la duda de si todos ellos deben ser incluidos en el mismo bloque o si sería más razonable organizarlos en sub bloques: lecturas patrióticas, lecturas variadas, lecturas de ficción. Esta distinción confirma la complejidad del concepto libro de lectura. Ha resultado clara, en esta aproximación al tema, que el libro de lectura es más popular y abundante en las décadas de los cincuenta y sesenta como instrumento escolar de socialización política a través de esquemas emocionales, girando posteriormente hacia una arquitectura más didáctica y conocimientos más neutrales desde la perspectiva política. No obstante, una distinción más precisa de los distintos libros de lectura existentes podría arrojar más luz sobre cuáles mantienen mayor

continuidad y cuáles menos, cuáles rompen antes con el adoctrinamiento emocional. En cuanto a las cuestiones de autoría y editorial, convendría estudiar quiénes están detrás de la aceleración o ralentización de dicha modificación en la conceptualización e instrumentalización del libro de lectura.

Referencias

Bernal, A. (2011). Tendencia educativa en auge: la 'omnipresencia' de la educación emocional. En J. Vergara, F. Sánchez y B. Comella (Eds.), *Ideales de Formación en la Historia de la Educación*, Madrid: Editorial Dykinson, S.L.

Cámara, G. (1984). *Nacionalcatolicismo y escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*. Jaén: Hesperia.

Chartier, A. M. y Hebrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura 1880-1980.* Barcelona: Gedisa.

Cieza, J. A. y otros (eds.) (1985). *Sociedad, ideología y educación en la España contemporánea*. Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca.

Dewey, J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Horace Liveright.

Escolano, A. (1989) Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía crítica durante el franquismo. *Historia de la educación, 8*, 7-27.

Escolano, A., (1997). La segunda generación de manuales escolares. En A. Escolano (Ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España: de la posguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación German Sanchez Ruiperez.

Huguet, M. (2013). Memoria del primer franquismo. Mujeres, niños y cuentos de infancia. En A. Cagnolati, *Donne e bambini.* Italia: en prensa.

Labanyi, J. (2010). Doing Things: Emotion, Affect, and Materiality. *Journal of Spanish Cultural Studies*, *11*, 223-233.

Mahamud, K. (2012). Adoctrinamiento emocional y socialización política en el primer franquismo (1939-1959). Emociones y sentimientos en los manuales escolares del enseñanza primaria. Tesis Doctoral, UNED.

Puelles, M. de (2010). *Política y educación en la España contemporánea*. Madrid: UNED.

Stocker M. (1996). *Valuing emotions.* Cambridge: CUP.

Ticineto, P. y Halley, J. (2007). *The Affective Turn: Theorising the Social*. Duke: University Press.

EL CINE COMO REFLEJO Y AGENTE FORMADOR DE LA DIMENSIÓN POLÍTICA DEL INDIVIDUO: LOS FILMES ESPAÑOLES DURANTE LA TRANSICIÓN (1975-1986)

Virginia Guichot Reina

Universidad de Sevilla

Resumen

Introducción: Nuestro trabajo pretende analizar qué tipo de socialización política se realizó a través de las películas españolas producidas en el período de la Transición en España (1975-1986), recalcando el papel de las emociones en dicho proceso: cómo se reflejó (e intentó crearse) la dimensión política de la ciudadanía en estos momentos tan críticos en la historia española reciente y de qué forma se intentaron transmitir patrones nuevos de comportamiento en el espacio público que sirviesen de ejemplo para afrontar la situación a la que se enfrentaban los españoles/as tras el final del franquismo. **Metodología:** Se han examinado una muestra de películas representativas siguiendo la metodología propuesta por Pérez Millán (2014). **Resultados y conclusiones**: De las emociones relacionadas con la socialización política que se repiten en varios filmes, la más destacada es la de asco, repugnancia, hacia el régimen franquista visto como negación de los derechos y libertades. Asimismo, hay un mensaje de libertad, de asumir nuestras responsabilidades como ciudadanos de una nueva sociedad, sobre todo en las películas inmediatamente posteriores a la muerte de Franco. Este mensaje se va diluyendo a medida que avanza la Transición, y pocas alusiones hay entonces al tema del compromiso y la participación política, prevaleciendo el modelo liberal de ciudadanía.

Abstract

Introduction: This article sets out to analyze the kind of political socialization that can be found in Spanish films produced during the period of the transition to democracy (1975 - 1986). The role that emotions played in this process are given special scrutiny, as we study the way in which individuals' political outlooks were portrayed (or shaped) during this critical period in recent Spanish. We also delve into the way filmmakers

[1]Esta investigación contó con financiamiento del Plan Nacional de I+D+i; proyecto EDU2012-32162

attempted to transmit new behavioral models for individuals in the public sphere, models that could serve as examples of how to face the novel political situation that Spaniards found themselves in at Franco's demise. **Methodology:** We examined a sample of representative films following the methodology proposed by Pérez Millán (2014). **Results and conclusions:** Of the emotions associated with political socialization present in different films, the most common and most outstanding is that of disgust and abhorrence towards the late regime, which represents the negation of rights and liberties. We can also detect a message of freedom and of the need for people to assume their responsibilities as citizens of a new society. This point, which is given special emphasis in those films made immediately after Franco's death, becomes somewhat diluted as the Transition moves forward; fewer allusions are made to the moral obligations of citizenship or political involvement, with a liberal model of citizenship prevailing instead.

Introducción: objetivo y metodología

El principal objetivo de este trabajo es analizar qué tipo de socialización política se llevó a cabo a través de las películas españolas producidas en el período de la Transición en España, que situamos en el espacio comprendido entre el 20 de noviembre de 1975, día del fallecimiento del general Franco, máxima autoridad en España durante casi cuarenta años, y el 22 de junio de 1986, con el comienzo del segundo período gubernamental del Partido Socialista Obrero Español liderado por Felipe González Márquez. Un periodo en el que el régimen democrático en el que los españoles actualmente nos encontramos tuvo que inventar y poner en funcionamiento sus reglas de juego, teóricamente muy diferentes a las que se habían establecido durante la dictadura franquista. Queremos examinar cómo se reflejó a través del cine español de la época la socialización política de la población en estos momentos tan críticos en la historia española reciente y de qué forma se intentaron transmitir patrones nuevos de comportamiento cara al espacio público que sirviesen de ejemplo para afrontar la situación a la que se enfrentaban los españoles/as tras el final del franquismo.

Numerosas investigaciones han destacado el papel de las emociones en los procesos de socialización política (Camps, 2011; Cortina, 2011; Nussbaum, 2013). Dado que la fascinación es una característica esencial del buen cine (Pérez, 2014), y que

dentro de ella un elemento imprescindible es la despertar emociones, un examen riguroso del mismo parece un campo de primer orden para descubrir cuáles se asociaron a la cultura política que debían de interiorizar los españoles en el complicado periodo de la Transición democrática.

Nuestra investigación aún no está finalizada. En este trabajo sólo vamos a reseñar las que se sitúan en dicha época e intentan representar en cierta manera la realidad en la que fueron rodadas: *Asignatura pendiente* (Tafur y Garci, 1977), *Ocaña, retrato intermitente* (Forn y Pons, 1978), *Solos en la madrugada* (Tafur, González Sinde y Garci, 1978), *La escopeta nacional* (Matas y García Berlanga, 1978), *Patrimonio Nacional* (Guber y García Berlanga, 1981), *Volver a empezar* (Garci y Garci, 1982), *Nacional III* (Matas y García Berlanga, 1982) y *Sesión continua* (Alenda y Garci, 1984). Hemos seguido la metodología propuesta por Pérez Millán en su libro *Cine, enseñanza y enseñanza del cine* (2014): Visionado en continuidad, reconocimiento de signos, determinación de la estructura, lectura argumental, contextualización, información complementaria, lectura de sentido y contratación.

Nuestra investigación aún no está finalizada. En este trabajo sólo vamos a reseñar las que se sitúan en dicha época e intentan representar en cierta manera la realidad en que fueron rodadas: *Asignatura pendiente* (José Luis Garci, 1977), *Ocaña, retrato intermitente* (Ventura Pons, 1978), *Solos en la madrugada* (José Luis Garci, 1978), *La escopeta nacional* (Luis García Berlanga, 1978), *Patrimonio Nacional* (Luis García Berlanga, 1981), *Volver a empezar* (José Luis Garci, 1982), *Nacional III* (Luis García Berlanga, 1982) y *Sesión continua* (José Luis Garci, 1984). Hemos seguido la metodología propuesta por Pérez Millán en su libro *Cine, enseñanza y enseñanza del cine* (2014): Visionado en continuidad, reconocimiento de signos, determinación de la estructura, lectura argumental, contextualización, información complementaria, lectura de sentido y contrastación.

Resultados

Dado el objetivo que nos ocupa, conviene distinguir dos momentos: el preconstitucional, anterior a la promulgación de la Constitución española en diciembre de 1978, y el constitucional, desde dicha fecha hasta 1986. Dentro del primer periodo, nuestro análisis se ha circunscrito a tres películas, *Asignatura pendiente y Solos en la*

madrugada, de José Luis Garci, y *Ocaña, retrato intermitente,* de Ventura Pons, que se incluye dentro del género documental. Los tres filmes tienen un gran interés porque nos muestran la España inmediata a la muerte de Franco y todavía no se ha entrado en lo que es la fase intensa de despolitización de los españoles (Sánchez-Cuenca, 2012: 185). Trataremos *La escopeta nacional,* comedia de Berlanga de 1978, más adelante, dentro de la trilogía a la que pertenece.

El dato más significativo en las dos películas de Garci citadas, relacionado con la socialización política de los españoles, es que se muestra un clima social tremendamente politizado. *Asignatura pendiente* comienza justo antes de la muerte de Franco y termina meses después de la legalización del Partido Comunista en abril de 1976. Se observa el ambiente inmediatamente previo a la muerte del dictador, con manifestaciones de los afines al "Generalísimo" pidiendo que "los rojos" vayan al paredón, con detenciones de miembros de izquierda y reclusión de los mismos pero en espera inmediata de que cambien las tornas y se suavicen mucho las penas, hasta el clima político vivido en los meses siguientes, en los que, para desesperación de los miembros más de izquierda, la deseada ruptura con el régimen no terminaba de venir -y de hecho, nunca vino puesto que lo que se hizo fue una reforma "desde arriba" (Sánchez-Cuenca: 2012)-. Todo el contexto que rodea al protagonista masculino refleja un compromiso absoluto con las izquierdas, asociada unos valores de integridad, de honradez, de sacrificio ante unos principios políticos considerados justos.

El ambiente de esperanza en el cambio ante la inminente muerte de Franco da lugar a una profunda decepción del sector progresista cuando tras el fallecimiento por causas naturales del dictador no se experimentan grandes transformaciones y parece que la toma de decisiones políticas sigue bajo las mismas manos. Esta situación de desencanto termina con un reconocimiento por parte del protagonista del miedo a asumir que se ha pasado a una nueva etapa y, sin embargo, la voluntad de estar dispuesto a superarlo. Idea de superación de temores que vuelve a aparecer en *Solos en la madrugada,* cuando el protagonista grita "!Quiero ser libre!", exteriorizando la necesidad de disfrutar de unas libertades que son nuevas y que hay que aprender a gestionar desde el compromiso con uno mismo y con los demás. Esta es la principal enseñanza desde el punto de vista de la socialización política, ese decirle al espectador que asuma sus responsabilidades en la construcción del nuevo orden donde la libertad es

el elemento clave, asumiendo el papel de artífices de la sociedad democrática pretendida.

Una película documental absolutamente desgarradora es *Ocaña, retrato intermitente*. El film desglosa, desde la autenticidad de una persona que ha dejado atrás desde hace tiempo todas las convenciones y que valora ante todo el sentirse libre, la vida y aspiraciones de este personaje, dando lugar a un sinfín de sentimientos en el espectador: la repulsión ante las humillaciones e insultos que por su condición de homosexual sin tapujos tuvo que sufrir, debidas en buena parte a una sociedad franquista claramente represora de todo lo que se alejase de su imagen del "buen español"; la admiración que produce la contemplación de una persona que ha luchado por su dignidad y por mantener su libertad, la posibilidad de ser sí mismo, y no lo que desean los otros; y además la reflexión acerca de la autenticidad o no de nuestra propia vida, si somos ante todo lo que queremos o lo que los demás han querido que seamos, algo que en aquella época inmediata a la muerte de Franco era un tema mucho más provocador debido a las represiones y tabúes impuestos.

Sin embargo, entrados los ochenta, hay una despolitización clara en los filmes, lo que se observa por ejemplo en *Volver a empezar* (José Luis Garci, 1982) y *Sesión continua* (José Luis Garcí, 1984). Ya no aparece la dimensión política del ser humano,

Sin embargo, entrados los ochenta, hay una despolitización clara en los filmes, lo que se observa por ejemplo en *Volver a empezar* (Garci y Garci, 1982) y *Sesión continua* (Alenda y Garci, 1984). Ya no aparece la dimensión política del ser humano sino las historias se centran en individuos que bastante tienen con resolver los problemas de su vida cotidiana, sus inseguridades y miedos personales. Desaparece la idea de compromiso en crear una sociedad más justa y libre para todos.

En otro género cinematográfico, la comedia, destaca la trilogía de Berlanga *La escopeta nacional*, *Patrimonio nacional* y *Nacional III*, que habla de la familia de los Leguineche, unos aristócratas arruinados que se enfrenta a una España democrática donde sus privilegios son puestos en entredicho. La imagen de la aristocracia es la de una panda de vagos, que siempre han vivido a costa del pueblo al que se han dedicado a explotar aprovechando las prebendas de su abolengo. En dichas películas, se aprecia que la que había sido la clase dirigente en todo el franquismo está llena de defectos, que no tienen nada de ejemplar, y que eso sí comparten la búsqueda de los placeres corporales

con el resto de la humanidad (buenos banquetes, sexo...) El mensaje tácito al espectador es no permitir que un régimen como el anterior vuelva a resurgir, y concienciarle de que nadie de una clase social más alta es superior como persona a los demás y que debe procurar mantener sus libertades y derechos recién adquiridos.

Conclusión

Los primeros resultados nos dan pistas acerca de ciertas emociones relacionadas con la socialización política que se repiten en varios filmes. La más destacada es la de asco, repugnancia, hacia el régimen anterior en el que hay una negación de los derechos y libertades y por tanto era un sistema deshumanizador de la persona. Junto a ello, hay un mensaje de libertad, de asumir nuestras responsabilidades como ciudadanos de una nueva sociedad, sobre todo en las películas inmediatamente posteriores a la muerte de Franco. Este mensaje se va diluyendo a medida que avanza la Transición, y pocas alusiones hay entonces al tema del compromiso y la participación política, elementos fundamentales de una democracia fuerte. Si hubiera que decidir en qué modelo político de ciudadanía nos situaríamos sería el liberal, donde hay una escasa implicación del ciudadano en los asuntos públicos.

Referencias

Alenda, J. E. (productor) y Garci, J.L. (director). (1984). *Sesión continua* [película]. España: Nickel Odeon S.A.

Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones.* Barcelona: Herder.

Cortina, A. (2011). *Neuroética y Neuropolítica. Sugerencias para la educación moral.* Barcelona: Tecnos.

Forn, J. M. (productor) y Pons, V. (director). (1978). *Ocaña, retrato intermitente* [película]. España: Teide P.C., Prozesa.

Garci, J. L. (productor) y Garci, J. L. (director). (1982). *Volver a empezar* [película]. España: Nickel Odeon S.A

Guber, P. (productor) y García Berlanga, L. (1981). *Patrimonio nacional* [película]. España: Jet Films, In-Cine Compañía Industrial Cinematográfica

Matas, A. (productor) y García Berlanga, L. (1978). *La escopeta nacional* [película]. España: Impala

Matas, A. (productor) y García Berlanga, L. (1982). *Nacional III* [película]. España: Jet Films, In-Cine Compañía Industrial Cinematográfica.

Nussbaum, M. C. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*. Barcelona: Paidós.

Pérez, J.A. (2014). *Cine, enseñanza y enseñanza del cine.* Madrid: Morata.

Sánchez-Cuenca. I. (2012). Consenso y conflicto en la transición española a la democracia. En *Democracia y Socialdemocracia* (pp. 153-193.)**.** Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Tafur, J. L. (productor) y Garci, J. L. (director). (1977). *Asignatura pendiente* [película]. España: José Luis Tafur P.C.

Tafur, J. L. y González Sinde, J. Mª (productores) y Garci, J. L. (1978). *Solos en la madrugada* [película]. España: José Luis Tafur P. C.

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DEL ACOSO ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA (VAEP). DISEÑO Y RESULTADOS

Lucía Herrera Torres*, Laila Mohamed Mohand* y José Javier Visiedo Martínez**

**Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Educación y Humanidades del Campus Universitario de Melilla, Universidad de Granada; **CEIP "León Solá", Melilla*

Resumen

El objetivo principal del presente trabajo es diseñar y aplicar un Cuestionario de valoración del acoso escolar en Educación Primaria (VAEP). Para ello, se atiende a las características psicométricas que lo hacen adecuado para su aplicación.

Tras una prueba piloto, en el estudio participó alumnado de 5º curso de Educación Primaria de un centro educativo público de Melilla. Entre otros resultados, se obtiene que el porcentaje de víctimas de *bullying* es del 27.27%, lo que corrobora los resultados de otras investigaciones (Oñate y Piñuel, 2007).

Abstract

The aim of this work is to design and implement a questionnaire for Bullying Assessment at Primary School (BAPS). To do this, it addresses the psychometric characteristics that make it suitable for your application. After a pilot test, the study involved students of 5th year of Primary Education in a public school in Melilla. Among other results, it is found that the percentage of victims of bullying is of 27.27%, which corroborates the results of other researches (Oñate & Piñuel, 2007).

Introducción

Las relaciones interpersonales son relevantes en la infancia (tanto entre iguales como en la familia) para el fomento de las habilidades sociales (Trianes, Muñoz y Jiménez, 2007). El alumnado en las aulas se desarrolla personal y socialmente al convivir con sus compañeros (Herrera y Bravo, 2012). No obstante, es patente la preocupación por la presencia de conductas violentas hacia los iguales en los centros educativos de nuestro país (Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Oñate y Piñuel, 2007).

Al respecto, se ha empleado una multitud de términos para hacer referencia a la violencia escolar, como *bullying*, acoso escolar o maltrato entre iguales (Davis y Davis, 2008; Olweus, 1993). La literatura científica se ha centrado en determinar los tipos de maltrato entre iguales: físico, verbal, psicológico, relacional directo, relacional indirecto, *ciberbullying*, homófobo, racista, sexual… (Tam & Taki, 2007); así como las características de los participantes: víctima, agresor y observador (Cerezo, 2009; O´Brennan, Bradshaw, & Sawyer, 2009).

De este modo, el objetivo principal del presente trabajo es diseñar e implementar un Cuestionario de Valoración del Acoso Escolar en Educación Primaria (VAEP) con la finalidad de conocer la frecuencia con la que tiene lugar.

Método

Participantes

44 estudiantes de 5º curso (dos clases) de Educación Primaria de un centro educativo público de la ciudad autónoma de Melilla, catalogado como "centro de difícil desempeño", cuyo alumnado puede ser de origen cultural amazigh o europeo, aunque todos son de nacionalidad española. Sus edades oscilaban entre los 10 y 12 años. La distribución por género fue del 50% para cada uno.

Instrumento

Para el diseño inicial del VAEP se consultaron distintos cuestionarios (*PRECONCIMEI, BULL-S, CONVES, AVE, SCAN-BULLYING, CEVEO,* etc.) y se elaboró un cuestionario de 30 ítems. La fiabilidad fue de *Alfa* de *Cronbach* = .738. Al hacer un análisis pormenorizado de la fiabilidad del VAEP por ítems, se decidió eliminar 5 ítems.

Tras el análisis de contenido, mediante juicio de expertos (Barbero, 2006), y un estudio piloto con dos estudiantes de 4º de Educación Primaria, se modificó la redacción de algunos de los ítems, para hacerlos más comprensibles por los niños, y cada ítem se acompañó de una imagen ilustrativa. Se empleó una escala de respuesta tipo *Likert* de 4 puntos (Nunca, Rara vez, A menudo, Siempre). La versión final del VAEP fue de 25 ítems y se incluyó una pregunta abierta al final del mismo. El *Alfa* de *Cronbach* obtenido era .801

Procedimiento

El cuestionario definitivo fue administrado a primera hora de clase, en presencia de las tutoras de cada clase, preguntando antes a los alumnos si sabían lo que era el acoso o maltrato entre iguales y debatiendo brevemente sobre ello. Se les indicó que no se trataba de un examen y que fueran totalmente sinceros.

Para el análisis estadístico, se recodificaron aquellos ítems cuya respuesta más alta indicase ausencia de acoso escolar.

Resultados

Considerando que las puntuaciones globales del cuestionario final podían oscilar entre 25 y 100, se determinaron los siguientes rangos de frecuencia de acoso escolar (ver figura 1):

• 25-43 puntos: nunca participa de agresiones escolares como agresor y/o víctima.

• 44-62 puntos: a veces es víctima y/o agresor de acoso entre escolares.

• 63-81 puntos: con frecuencia es víctima y/o agresor de acoso entre iguales.

• 82-100 puntos: siempre es víctima y/o agresor en el bullying.

Figura 1. Incidencia del acoso escolar como víctima y/o agresor.

La prueba *t* para muestras independientes no mostró diferencias estadísticamente significativas por grupo-clase, $t = -1.824$, $p = .075$, ni por género, $t = 1.142$, $p = .260$.

En la figura 2 se presenta el rol de los participantes para aquellos sujetos que indicaron que A veces participaban como víctima o agresor ($n = 13$, 29.54%).

Figura 2. Papel de los estudiantes que indican que a veces participan en el acoso escolar.

Respecto a la muestra total (*n* = 44), un 27.27% (*n* = 12) son víctimas de acoso escolar (incluyendo los que juegan un doble papel como víctima y agresor), pudiendo diferenciar entre alumnos que son sólo victimas (*n* = 7, 15.91%) y aquellos que son agresores y victimas a la vez (*n* = 5, 11.36%).

En el estudio de los ítems referidos a las víctimas (12 ítems) y a los agresores (13 ítems) por separado, las medidas de tendencia central son bajas y, de los implicados, el 61.5% eran chicos.

En lo relativo al tipo de acoso escolar, en la figura 3 se presentan los más frecuentes.

Figura 3. Tipos de acoso escolar (porcentaje).

Además, en los niños predomina el maltrato directo (68%) y en las niñas el indirecto (69%).

Discusión

Los resultados estadísticos hallados no son acordes a estudios previos respecto a diferencias en función del género (Sánchez et al., 2009), aunque el porcentaje de víctimas obtenido en este trabajo es muy similar al hallado por Oñate y Piñuel (2007).

Además, tanto agresores como víctimas suelen ser chicos (Informe del Defensor del Pueblo, 2000). También se ratifican los resultados del informe del Defensor del Pueblo (2007) sobre las agresiones más comunes.

Entre los niños predomina el maltrato directo, tanto físico como verbal, y entre las niñas el psicológico e indirecto (Burton et al., 2007; Cerezo, 2009).

Aunque la incidencia del acoso al final de Educación Primaria es relativamente baja, es necesario trabajar las habilidades sociales en la escuela (Díaz- Aguado, 2004) e implementar programas para incrementar la convivencia escolar (Benítez, Fernández, Justicia, Fernández-De Haro, & Justicia-Arráez, 2011).

Referencias

Barbero, M. I. (Coord.) (2006). *Psicometría*. Madrid: UNED.

Benítez, J. L., Fernández, M., Justicia, F., Fernández-De Haro, E., & Justicia-Arráez, A. (2011). Results of the *Aprender a Convivir* Program for development of social competence and prevention of antisocial behavior in 4-year-old children. *School Psychology International*, *32*(1), 3-19.

Burton, L.A., Hafetz, J., & Henninger, D. (2007). Gender differences in relational and physical aggression. *Social Behavior and Personality*, *35*, 41-50. doi: 10.2224/sbp.2007.35.1.41

Cerezo, F. (2009). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.

Davis, S., & Davis, J. (2008). *Crecer Sin Miedo. Estrategias positivas para controlar el acoso escolar o bullying.* Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.

Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria.* Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Defensor del Pueblo (2007). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Díaz-Aguado, M. J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia.* Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Herrera, L., & Bravo, I. (2012). Predictive value of social skills in living together at primary school. Analysis in a cultural diversity. *New Approaches in Educational Research, 1*(1), 13-21. doi: 10.7821/naer.1.1.13-21

O'Brennan, L., Bradshaw,C. P., & Sawyer, A. L. (2009). Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims. *Psychology in the Schools, 46*(2), 100-115. doi: 10.1002/pits.20357

Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.

Oñate, A., & Piñuel, I. (2007). *Acoso y violencia escolar en España. Informe Cisneros X*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo

Sánchez, S., Mesa, M.C., Seijo, D., Alemany, I., Rojas, G., Ortiz, M.M., …Fernández, A. M. (2009). *Convivencia escolar y Diversidad cultural. Estudio sobre la convivencia escolar en centros educativos de Melilla.* Madrid: Ministerio de Educación.

Tam, W. M., & Taki, M. (2007). Bullying among girls in Japan and Hong Kong: An examination of the frustration-aggression thesis. *Educational Research and Evaluation, 13*(4), 375-401. doi: 10.1080/13803610701702894

Trianes, M. V., Muñoz, A. M., & Jiménez, M. (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Madrid: Pirámide.

MENORES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL: ESTUDIO EN UNA POBLACIÓN MULTICULTURAL

Laila Mohamed Mohand*, Lucía Herrera Torres* y Patricia Guillot Pérez **

**Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Facultad de Educación y Humanidades del Campus Universitario de Melilla, Universidad de Granada; **CEIP "Liceo Sefardí", Melilla.*

Resumen

El objetivo principal del presente trabajo se centra en recoger las diferentes actuaciones que se están llevando a cabo, desde el ámbito legislativo nacional y desde la Ciudad Autónoma de Melilla en la temática de menores. Además de analizar las actuaciones en relación a la inserción social, escolar y atención personal. En particular, al analizar el informe de la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social de la estrategia Europa 2020 por Comunidades Autónomas, podemos concluir que las desigualdades por Comunidades Autónomas son muy destacables en general y en particular es de resaltar el porcentaje de la Ciudad Autónoma de Melilla en la que se observa un aumento de un 41% en los últimos años de las desigualdades sociales, dato realmente alarmante y en aumento progresivo.

Abstract

The principal aim of the present work centres on gathering the different actions that are carried out from the legislative national area and from the Autonomous City of Melilla in the minors' subject matter. Beside analyzing the actions in relation to the social, school insertion and personal attention. Especially, When analyze the report of the rate of risk of poverty or social exclusion of the strategy Europe 2020 for Autonomous Communities, we can conclude that the desigualdades for Autonomous Communities are very prominent in general and especially it is of highlighting the percentage of the Autonomous City of Melilla in which is observed an increase of 41 % in the last years of the social desigualdades, really alarming information and in progressive increase.

Introducción

La literatura ha informado de un modo sistemático de la relación entre riesgo social y comportamiento delictivo (Arce, Fariña y Novo, 2008; Bender y Lösel, 2003;

Farrington, 2000; Farrington, 2002; Green, Lahey y Loeber, 2003; Mohamed-Mohand, Arce y Seijo 2008; Pryzbeck, Robins y Tipp, 1991).

El presente trabajo se centra en el colectivo de menores no acompañados de origen bereber, se procederá a analizar los recursos existentes en diferentes niveles de atención. Se han entrevistado a personas responsables de la integración social de los menores en la ciudad de Melilla, así como a miembros del gobierno que se encargan de la acogida de los menores que llegan a dicha ciudad y de su escolarización. Además de presentar datos de escolarización de la población de menores en riesgo de exclusión social, con la finalidad de evitar llegar al último peldaño que es la marginación. Se pasa de una concepción estática, que entiende el concepto de pobreza como situación de pocos recursos económicos en un momento determinado, a una concepción más dinámica que entiende la exclusión como un proceso, por el que se llega a una carencia progresiva en los recursos.

Según el Instituto Nacional de Estadística, INE (2014), y siguiendo el índice AROPE (At Risk Of Poverty and/or Exclusión), se consideran personas en riesgo de pobreza o exclusión social a la población que se encuentra en alguna de estas tres situaciones: personas que viven con bajos ingresos, personas que sufren privación material severa y/o personas que viven en hogares con una intensidad de empleo muy bajo (por debajo del 20%). En la tabla 1 se presenta la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social, según la estrategia Europa 2020 por Comunidades Autónomas.

Tabla 5

Tasa de riesgo de pobreza o exclusión social, según la estrategia Europa 2020 por CC.AA (Instituto Nacional de Estadística, 2014)

	2012	**2011**	**2010**
Nacional	28.2	27.7	26.7
Andalucía	38.7	39.5	35.9
Aragón	23.1	19.6	18.6
Asturias	25.6	16.3	16.9
Islas Baleares	28.2	25.0	26.1
Canarias	39.7	39.9	37.6
Cantabria	20.3	23.7	20.9
Castilla y León	21.7	24.5	25.2
Castilla - La Mancha	37.3	37.4	34.3
Cataluña	23.3	25.2	20.8
Comunitat Valenciana	30.4	25.9	29.8
Extremadura	38.4	34.3	42.1
Galicia	23.2	23.9	22.7
Madrid	20.4	18.6	19.0
Murcia	36.9	32.5	37.9
Navarra	13.3	15.4	10.7
País Vasco	17.3	17.5	17.0
Rioja, La	22.8	29.1	27.5
Ceuta	41.8	31.5	36.5
Melilla	**41.0**	**37.0**	**37.7**

En la mayoría de las comunidades el porcentaje de riesgo de exclusión social desde el año 2010 ha aumentado. Son las ciudades de Ceuta y Melilla donde más se destaca este aumento.

Dimensiones de la exclusión social

Desde este trabajo se intenta dar respuesta a los menores en riesgo de exclusión social, por lo que se van a analizar las dimensiones en las que se mueve esta población con respecto al contexto que se va a analizar posteriormente.

- *Dimensión política*: la exclusión social va a estar condicionada por las políticas sociales que se asuman desde el país y desde la comunidad.
- *Dimensión económica*: Melilla asumió ciertas competencias como las funciones y servicios de protección y tutela de menores y la ejecución de las medidas dictadas por los jueces de menores.
- *Dimensión social*: los menores, es el colectivo en el que se fundamenta el trabajo, se encuentran muy protegidos por la Ley. Esto provoca, en ocasiones, la aparición de conflictos.
- *Dimensión cultural*: son numerosos los trabajos realizados sobre diversidad cultural en la ciudad (Bravo y Herrera, 2011; Mohamed-Mohand, Seijo y Novo ,2012; Seijo, Novo y Mohamed-Mohand, 2012).

La ciudad de Melilla se sitúa en el norte de África, siendo un punto estratégico que conlleva al desarrollo de múltiples investigaciones sobre la diversidad cultural. Es una ciudad que posee una extensión de 12 km2, asume una amplia gama de culturas y etnias. Según el censo de 2014 (INE, 2014), el número de habitantes que recoge la ciudad es de 84.509 aproximadamente, siendo un porcentaje muy elevado de origen bereber. Por otro lado**,** destaca otro de los grupos numerosos de la ciudad que tienen origen europeo y procesan la relación cristiana y finalmente, señalar grupos minoritarios como son los de origen hebreo, hindú y etnia gitana.

Medidas de actuación

La Ciudad Autónoma de Melilla tiene asumida la competencia en materia de menores, así como, la Consejería de Bienestar Social es la responsable de las funciones y servicios destinados a la protección y tutela de estos menores. La red EAPN es un conjunto de organizaciones sociales que desde el año 2008 se han encargado de analizar la situación de exclusión social y de pobreza de la Ciudad Autónoma de Melilla, cada una desde su ámbito de actuación. En la Ciudad Autónoma de Melilla, las organizaciones que se encuentra inmersas dentro de la red de actuación EAPN son:

Aspanies-Feaps Melilla, Melilla Acoge, Movimiento por la Paz, Cruz Roja Melilla, ONCE, Guelaya ecologistas en acción.

Discusión

Los movimientos migratorios que se ha vivido en estos últimos años, así como la situación de crisis y otros factores que han sido analizados, han producido un aumento progresivo de menores que se encuentran en situación de riesgo de exclusión social.

Como conclusión final, se considera necesario seguir trabajando con la finalidad de que el riesgo de exclusión social disminuya, teniendo en cuenta los programas europeos, puesto que son muchas las recomendaciones y objetivos que se ofrecen desde Europa y que habrá que contextualizar en la ciudad.

Referencias

Arce, R., Seijo, D., Fariña, F., & Mohamed-Mohand, L. (2010).Comportamiento antisocial en menores: riesgo social y trayectoria natural de desarrollo. *Revista Mexicana de Psicología, 27*(2) ,127-142.

Bravo, I., & Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades, 1*, 173-212.

Farrington, D. P. (2000). Psychological predictors of adult antisocial personality and adult convictions. *Behavioural Sciences and the Law, 18*, 605-622.

Farrington, D. P. (2002). Families and crime. En J. Q. Wilson & J. Petersilia (Eds.), *Crime: public policies for criminal control* (2ª ed., pp. 657-701). Oakland, CA.: Institute for Contemporary Studies Press.

Loeber, R., Green, S., y Lahey, B. (2003). Risk factors for adult personality. En D. P. Farrington y J. W. Coid (Eds.), *Early prevention of antisocial behaviour* (pp. 79-108). Cambridge: Cambridge University Press.

Lösel, F., & Bender, D. (2003). Protective factors and resilience. En D. P. Farrington & J. W. Coid (Eds.), *Early prevention of antisocial behaviour* (pp. 130-204). Cambridge: Cambridge University Press.

Mohamed-Mohand.L., Seijo, D., & Novo, M. (2012). Mujeres de cultura musulmana víctimas de violencia de género: Análisis de las acciones de inserción socio-

laboral y atención personal en la Ciudad Autónoma de Melilla. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades, 2*, 179-190.

Mohamed-Mohand, L., (2008). *Estudio de campo del comportamiento inadaptado en menores: riesgo social y evolución natural* (Tesis doctoral, Universidad de Granada).

Robins, L. N., Tipp, J., & Pryzbeck, T. (1991). Antisocial personality. En L. N. Robins., & D. A. Regier. (Eds.), *Psychiatric disorders in America* (pp. 224-271). Nueva York: Free Press.

Seijo, M. D., Novo, M., & Mohamed-Mohand, L. (2012). Programa para mejorar las habilidades sociocognitivas con alumnos de diferentes culturas en la Ciudad Autónoma de Melilla. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades, 3*, 229-242.

LA FORMACIÓN INTERCULTURAL DEL FUTURO PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

María del Mar Bernabé Villodre

Universidad Católica San Antonio de Murcia

Resumen

INTRODUCCIÓN. La Comunidad Valenciana presenta una importante diversidad cultural; pero, los currículos de sus universidades no terminan de concretar los elementos necesarios para garantizar la interculturalidad que persigue la legislación vigente. OBJETIVOS. Este estudio pretende mostrar las carencias interculturales del Grado de Educación Infantil en las distintas universidades públicas valencianas, y plantear a partir de ellas una adaptación intercultural desde las asignaturas musicales, que palie las carencias formativas del futuro profesorado. MÉTODO. Se ha realizado un análisis de las materias generales; después, otro de las asignaturas destinadas a la atención a la diversidad; y, por último, de las asignaturas específicamente musicales, para finalmente realizar indicaciones-modificaciones que posibilitarían una formación educativa intercultural. RESULTADOS. Este análisis curricular ha mostrado que los contenidos de las asignaturas no incluyen suficientes referencias para garantizar la formación intercultural de los docentes. CONCLUSIONES. La formación intercultural del profesorado de Infantil es fundamental porque supone el asentamiento de los principios de la interculturalidad, desde esta etapa tan imprescindible para el desarrollo cultural en ciclos posteriores. La relación entre la teoría desarrollada durante la formación y la realidad educativa de los centros debería ser mayor, para evitar situaciones conflictivas en el aula debidas a las carencias interculturales del profesorado.

Palabras clave: Educación intercultural, Educación Infantil, diversidad cultural, legislación educativa, Música.

Abstract

INTRODUCTION. The Valencian Community has an important cultural diversity; but the curricula of universities do not quite realize the necessary elements to ensure intercultural pursued by law. OBJECTIVES. This study aims to show the shortcomings

of intercultural Childhood Education Degree in different Valencian public universities, and raise them from an intercultural adaptation from the musical subjects, which palie lack of training future teachers. METHOD. There has been a general analysis of materials; later, another of the subjects intended for attention to diversity; and finally, the specifically musical subjects, to finally make signs-changes possible an intercultural educational training. RESULTS. This curriculum analysis has shown that the contents of the courses do not include enough references to ensure intercultural training of teachers. CONCLUSIONS. The intercultural teacher education Child is critical because it involves the establishment of the principles of multiculturalism, from this very essential for cultural development in subsequent cycles stage. The relationship between theory developed during training and educational reality of the centers should be increased to avoid conflicts in the classroom due to intercultural teacher shortages.

Keywords: Intercultural education, early chilhood education, cultural diversity, educational legislation, Music.

Introducción

La creación de una nueva ciudadanía (Pérez y Sarrate, 2013) y los cambios paralelos del sistema educativo, son el resultado lógico del considerable aumento de culturas de las últimas décadas. Esta situación ha hecho que el profesorado tome consciencia de la importancia de su intervención didáctica (Díaz, 2005).

La formación intercultural del profesorado es indispensable (Santos-Rego, Cernadas-Ríos y Lorenzo-Moledo, 2014) para el buen funcionamiento de las aulas pluriculturales. En los siguientes epígrafes, se muestra cómo las asignaturas de Educación Infantil de las universidades valencianas no facilitan la incorporación real del docente a dichas aulas.

Método: análisis curricular del Grado de Educación Infantil

Análisis intercultural general

Esta revisión de la Universidad de Alicante, de Valencia y de Castellón, muestra las carencias formativas en terminología y demás elementos característicos de la diversidad cultural, aunque sí se preocupan de atender a otros colectivos incluidos en la “Atención a la diversidad” (discapacidades físicas y psíquicas, trastornos o altas

capacidades). Serán estas carencias las que desemboquen en problemas en los centros educativos (Gómez, Medina y Gil, 2011).

Análisis de la formación didáctica intercultural

La formación debería adaptarse al entorno y al contexto pluricultural del alumnado (Arévalo, 2009); sin embargo, nuestro análisis muestra la falta de referencias específicas a la formación didáctica intercultural, a pesar de la importante diversidad cultural presente en el territorio valenciano. Ante esta situación se deduce que los maestros ejercen sin recursos adecuados.

No se han encontrado asignaturas que incluyan los términos “multicultural”, “pluricultural”, “intercultural”... A pesar de que sí que hay referencias a la atención a la diversidad centradas en discapacidades o altas capacidades. Ya deteniéndose en los contenidos de cada una de éstas, tampoco se han encontrado referencias a la diversidad cultural.

Análisis específico musical

Si se pretende la consecución de la interculturalidad, debería promoverse la comprensión de la diversidad cultural musical dentro de la propia (Díaz e Ibarretxe, 2008). Para conseguirlo, tienen que incluirse los contenidos adecuados cada asignatura.

La revisión de éstas dio lugar al mismo resultado que los ya comentados: ningún título respondía a la atención de la diversidad cultural. Aunque, en el caso de dos asignaturas de la Universidad de Valencia (Estimulación e intervención temprana: música, grafismo y movimiento y Procesos musicales en Educación Infantil), sí incluían algún punto, pero las referencias bibliográficas no los respaldaban, así como sus epígrafes.

Resultados: conversión intercultural

Todo lo anteriormente comentado lleva a proponer una asignatura, que permita trabajar la interculturalidad desde la música como principal punto intercultural.

Una asignatura denominada “Didáctica musical intercultural para Educación Infantil” respondería a las exigencias legislativas, tanto en lo referente a la formación en la competencia social y ciudadana como a la adquisición de la interculturalidad. Los planes de estudios deben responder a la realidad educativa, por tanto, es lícito considerar la viabilidad de dicha materia.

En esta asignatura debe trabajarse, en primer lugar, un tema centrado en las etapas del desarrollo musical (0-5 años). Siempre con un enfoque cultural: insistencia en el área socioafectiva como determinante para el desarrollo y con la cuestión cultural bien latente.

En segundo lugar, la audición debe trabajarse con pictogramas adaptados a su concepción de la realidad (Ballesteros y García, 2010): deben añadirse "patrones interculturales" como incluir tipos diferentes a los caucásicos.

En cuanto al trabajo de la interpretación, debe partirse de la herencia sonora de cada comunidad y país (Hernández, 2010). Evitando caer en modelos educativos multiculturales centrados exclusivamente en la interpretación de otras músicas, y no en las posibilidades de la improvisación y la composición a partir de ellas, para hacerlas propias y construir una cultura compartida.

En cuarto lugar, la danza y el movimiento tienen que dotarse de valores asociados a la interculturalidad (Sánchez y Epelde, 2014), para que tenga sentido en el contexto educativo actual.

En quinto lugar, el Lenguaje Musical. Su comprensión como fundamento de todas las músicas del mundo llevará al docente a aplicar una educación intercultural y no multicultural.

Para finalizar, las principales corrientes pedagógico-musicales son esenciales para completar la formación del profesorado, desde la perspectiva intercultural con la que comparten muchos principios.

Conclusiones

La legislación educativa defiende la importancia de la interculturalidad. Y, ante esto, el docente tiene que garantizar la educación global del alumnado para evitar la mera transmisión de conceptos (Caballero, 2010).

Tienen que ser conscientes de que la Música educa globalmente (Morales, 2004) y les ayudará a mejorar la ciudadanía intercultural que se desarrollará en Primaria.

Referencias

Arévalo, A. (2009). Importancia del folklore musical como práctica educativa. *Revista Electrónica LEEME*, *23*. Recuperado el 5 de mayo de 2015 http://musica.rediris.es/leeme/revista/arevalo09.pdf

Ballesteros, M. y García, M. (2010). Recursos didácticos para la enseñanza musical de 0 a 6 años. *Revista Electrónica de LEEME*, *26*, 14-31.

Caballero, P. A. (2010). Propuestas de solución para los problemas educativos de hoy. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, *13*(4), 53-65.

Díaz, M. e Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, *1*(13), 97-110.

Díaz, Mª T. (2005). La formación del profesorado de Música ante la Convergencia Europea. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *8*(6), 23-26.

Gómez, I. M., Medina, A. y Gil, P. (2011). La competencia intercultural en el plan de estudios de Graduado en Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Castilla La Mancha. *Ensayos*, *26*, 35-54.

Hernández, Mª D. M. (2010). El canto en las escuelas infantiles de la Comunidad de Madrid: un recurso poco utilizado en la educación integral del niño. *Revista Iberoamericana de Educación*, *52*(4), 1-12.

Morales, A. (2004). La educación musical en primaria durante la LOGSE en la Comunidad de Madrid: análisis y evaluación. *Revista de Psicodidáctica*, *17*, 109-116.

Pérez, G. y Sarrate, Mª L. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior inclusiva. *Educación XX1*, *16*(1), 85-104.

Sánchez, S. y Epelde, A. (2014). Cultura de Paz y Educación Musical en contextos de Diversidad Cultural. *Revista de Paz y Conflictos*, *7*, 79-97.

Santos-Rego, M. A., Cernadas-Ríos, F. X. y Lorenzo-Moledo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, *17*(2), 123-137.

"DE ÓRION A MIRÓ… É UM SALTINHO SÓ!" - UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR ATRAVÉS DAS ARTES – 1.º CICLO

Amaro, A., Corrêa, E., Delgado, M., e Farinho, P.
Instituto Superior de Ciências Educativas – ISCE – Portugal
Centro de Investigação CI-ISCE

Resumo

Antecedentes: A UNESCO defende uma Educação para o século XXI baseada numa perspetiva holística do ser humano, sendo que a integração das artes nos sistemas de ensino emerge como estratégia privilegiada na promoção de aprendizagens ao nível das várias dimensões do indivíduo. *Método:* Para estudar o envolvimento dos alunos com o processo de ensino-aprendizagem com recurso a atividades artísticas foi realizada uma investigação-ação, com uma abordagem qualitativa, numa sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As atividades artísticas foram articuladas com as restantes áreas curriculares, de forma interdisciplinar. Os dados foram recolhidos através da observação participante, das reflexões diárias, da entrevista realizada à professora titular de turma e da entrevista ao grupo de alunos. *Resultados:* Os resultados mais significativos foram - *a)* o elevado envolvimento dos alunos com as atividades, *b)* as práticas artísticas como promotoras da imaginação, criatividade, compreensão e expressão/comunicação, *c)* a expressão dramática enquanto promotora de capacidades de organização do grupo e *d)* a eficácia de uma abordagem educativa através das artes. *Conclusões:* As estratégias artísticas e expressivas, quando articuladas com as outras áreas de conteúdo, contribuem para o envolvimento dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Arte, Educação, Expressão Plástica, Expressão Dramática, Envolvimento, Interdisciplinaridade

Resumen

Antecedentes: La UNESCO defiende una educación para el siglo XXI basada en una perspectiva holística del ser humano, y la integración de las artes en los sistemas de educación emerge como una estrategia privilegiada para promover el aprendizaje a nivel de las varias dimensiones del individuo. *Método:* Para el estudio de la implicación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el uso de actividades

artísticas, se realizó una investigación-acción de naturaleza cualitativa, en un aula de educación primaria. Las actividades artísticas fueron coordinadas con otras áreas del currículo, de manera interdisciplinaria. Los datos fueron recolectados a través de la observación participante, de las reflexiones diarias, de la entrevista a la maestra de clase y de la entrevista al grupo de estudiantes. *Resultados:* Los resultados más significativos fueron - *a)* la elevada implicación de los estudiantes con las actividades, *b)* las prácticas artísticas como promotoras de la imaginación, la creatividad, la comprensión y la expresión / comunicación, *c)* la expresión dramática, como promotora de la capacidad de organización del grupo e *d)* la eficacia de un enfoque educativo a través de las artes. *Conclusiones:* Las estrategias artísticas y expresivas, cuando articuladas con las demás áreas de contenido, contribuyen a la implicación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: arte, educación, expresión artística, expresión dramática, implicación, Interdisciplinario

Abstract

Antecedents: UNESCO defends a holistic perspective-based Education for the 21st century and the integration of arts in educational systems emerges as a selected strategy for promoting learning skills concerning the variety of dimensions of each individual. *Method:* To study student engagement in the teaching-learning process by using artistic activities, a qualitative action research was conducted within an Elementary classroom. Artistic activities were coordinated with other curricular areas, in an interdisciplinary way. Data were collected through a participative observation, daily reflections, an interview to the class teacher and an interview to the group of students. *Results:* The most significant results were - *a)* high student engagement with the activities, *b)* artistic practices as promoters of imagination, creativity, comprehension and expression / communication, *c)* the dramatic expression, as a promoter of organizational capacities of the group *d)* the effectiveness of an educational approach through the arts. *Conclusions:* Artistic and expressive strategies, when articulated with the other content areas, contribute to the engagement of students in the teaching-learning process.

Keywords: Art, Education, Plastic Arts, Drama, Engagement, Interdisciplinary

Introdução

Uma educação holística para o século XXI

As orientações europeias apresentadas pela UNESCO (1994; 2010) sugerem práticas inclusivas e de diferenciação pedagógica. Neste sentido as práticas do professor devem, então, ser tão diferenciadas quanto possível para que cada um dos seus alunos possa ter a possibilidade de aprender, de acordo com as suas características pessoais: a inteligência, a personalidade ou do seu meio envolvente. Nestas orientações encontra-se subjacente a visão holística do ser humano, enquanto ser cognitivo, físico, social, emocional, estético e criativo.

Uma educação holística é, portanto, "uma educação total para a pessoa no seu todo" (Sousa, 2003, p.11), sendo esta a educação que se pretende para o século XXI, assente em quatro pilares fundamentais (UNESCO, 2010, p.31): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender com os outros e aprender a ser.

As artes na educação

A importância das Artes na Educação tem vindo a ser debatida há várias décadas, existindo o consenso de que esta componente é promotora de aprendizagens significativas e transversais. Não só se educa o "saber", como também o "saber ser" e o "saber estar" (UNESCO, 2010; Jiménez, Aguirre, & Pimentel, 2009).

A arte na educação surge como uma estratégia pedagógica privilegiada no desenvolvimento integral da personalidade da criança e contribui para a formação de cidadãos cultos, tolerantes e solidários, na medida em que promove a "capacidade criativa, a autoestima, a disponibilidade para aprender, a capacidade de trabalhar em equipa ou o pensamento abstrato" (Jiménez, et al., 2009, p. 7). Para além de atuar ao nível dos afetos e sentimentos (Sousa, 2003), desenvolve o pensamento crítico (Gauthier, 2000) e promove a relação com a realidade, com os outros e consigo próprio (Jiménez et al., 2009). A arte está próxima da natureza da criança, pois utiliza a expressão livre e os jogos (Read, 1958), permitindo trabalhar outras áreas curriculares através da linguagem das artes (Sousa, 2003; Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001).

O envolvimento dos alunos no processo ensino-aprendizagem

O envolvimento é um conceito central no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para as aprendizagens cognitivas e para o desenvolvimento geral da criança (Bairrão, 2004, citado por Pinto, Barros, Aguiar, Pessanha, & Bairrão, 2006).
Em sentido lato, o envolvimento dos alunos refere-se ao "grau de atenção, curiosidade, interesse, otimismo e paixão que os alunos demonstram quando estão a aprender ou a ser ensinados, grau esse que se dilata para o nível de motivação para as aprendizagens" (Great Schools Partnership, 2014). Estes fatores encontram-se associados a uma maior eficácia cognitiva (McWilliam & Bailey, 1992, citado por Pinto et al., , 2006).

Entendemos que diversificar a planificação de atividades, introduzindo novidades, modificando o tipo de resposta pretendida, reorganizando a sala de aula ou a disposição dos alunos na mesma, pode contribuir para aumentar o nível de motivação e, logo, o grau de envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem (Junior & Modes, 2005). Para Laevers (1994b, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p. 86), "há dados que sugerem que uma criança envolvida está a ter uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura".

De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2004), os sinais associados aos comportamentos de envolvimento da criança com as aprendizagens são: concentração; energia; complexidade e criatividade; expressão facial e postura; persistência; precisão; tempo de reação; comentários verbais/linguagem; e satisfação. A maior ou menor presença destes sinais no comportamento da criança indica o seu grau de envolvimento com a atividade.

Método

A metodologia utilizada foi a investigação-ação, com uma abordagem qualitativa. Os dados foram recolhidos através da observação participante, das reflexões diárias, da entrevista realizada à professora titular de turma e ao grupo de alunos.

Este estudo teve como objetivo principal proporcionar atividades artísticas variadas para o desenvolvimento de competências nas diversas áreas de conteúdo curricular, de forma interdisciplinar e articulada, utilizando estratégias próprias de duas áreas artísticas e expressivas, a Expressão Dramática e a Expressão Plástica, tendo por base a seguinte questão: *Será que as atividades de Expressão Dramática e de Expressão*

Plástica, quando articuladas com as outras áreas curriculares, contribuem para o envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem?

Materiais

Os recursos materiais utilizados nas atividades plásticas foram muito diversificados, como por exemplo: folhas brancas, lápis de carvão, giz colorido, escovas de dentes, tinta de água, régua, tiras de cartolina, quadrados de cartolina, entre outros. Nas atividades dramáticas recorreu-se a música, a mantas e a chapéus. Ao longo dos percursos de aprendizagem foram utilizadas tecnologias de informação e comunicação, como o computador, o quadro interativo e a máquina fotográfica/de filmar. De todos os materiais utilizados, destaca-se a utilização da cartolina azul escura, que procurou ser um elo de ligação (visual) entre os diversos percursos de aprendizagem realizados, sendo utilizada no "Mapa Celeste" (figura 1), no painel das "Artes Quadradas" (figura 2) e na construção da "Mesa para Artistas" (figura 3).

Figura 1. Painel "Mapa celeste do 3.º B"

Figura 2. Painel do m²: "Artes Quadradas"

Figura 3. Uma mesa para artistas

Participantes

Participaram neste estudo 23 alunos do 3º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, dois dos quais com necessidades educativas especiais (N.E.E.) e currículos de aprendizagem específicos. Considerou-se que seria uma mais-valia incluir estes dois alunos em todas as tarefas propostas, pela oportunidade de trabalhar as suas competências sociais e emocionais, nomeadamente, no que respeita à interação com o restante grupo.

Plano de ação

As áreas curriculares trabalhadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico português são: Português, Matemática, Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras.

Tendo por base os documentos orientadores e programas curriculares do 1.º Ciclo, foram implementados dois percursos de aprendizagem, articulados entre si e abrangendo as diversas áreas do currículo.

1.º Percurso de Aprendizagem: Constelações

Partindo do tema "Os Astros" da área de Estudo do Meio, foi concebido o primeiro percurso de aprendizagem interdisciplinar com recurso a estratégias artísticas. O objetivo foi construir um mapa celeste (v. figura 1) com constelações criadas pelos alunos. Para cada constelação foi escrita uma quadra de apresentação e medido o seu perímetro (figura 4).

Figura 4. Constelação "O peixe das três cabeças"

2.º Percurso de Aprendizagem: Miró

A ponte com o percurso anterior fez-se através da coleção "Constelações", do pintor espanhol Juan Miró. Neste percurso, o objetivo foi a construção do m^2 a partir de dm^2 (v. figura 2). Em cada dm^2, cada aluno pintou um quadro inspirado nas obras de Miró (figura 5).

Figura 5. "O autorretrato de uma criança"

Os percursos de aprendizagem culminaram numa sessão de expressão dramática intitulada ***"Um jantar de artistas ao luar"***, onde foram utilizados como cenário e adereços os dois painéis e a "mesa" referidos (figura 6).

Figura 6. Um jantar de artistas ao luar.

Este Plano de ação visou proporcionar experiências artísticas variadas, especificamente ligadas à Expressão Dramática e à Expressão Plástica, no sentido de promover momentos de aprendizagem de outras áreas do currículo e perceber se estas experiências contribuem para o envolvimento dos alunos no processo ensino-aprendizagem, de uma forma inovadora que pudesse ser significativa para o grupo de alunos.

Resultados

Os resultados mais significativos deste Plano de ação foram:

- o envolvimento dos alunos com as atividades, verificado pela presença de sinais de envolvimento como diversão, motivação, concentração e satisfação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004);
- a inclusão de alunos com N.E.E.;
- a interdisciplinaridade conseguida entre as diversas áreas de conteúdo;
- as práticas artísticas como promotoras da imaginação, criatividade, compreensão e expressão/comunicação;
- a prática dramática, especificamente, enquanto promotora de capacidades de organização do grupo.

Conclusões

Tendo em conta os resultados obtidos, podemos concluir que as estratégias artísticas e expressivas, quando articuladas com as outras áreas de conteúdo, contribuem para o envolvimento dos alunos no processo ensino-aprendizagem. Estas práticas artísticas promovem a criatividade, a coesão de grupo e o relacionamento interpares. Destaca-se também o desenvolvimento de competências relacionadas com as práticas pedagógicas, nomeadamente a gestão da turma, a gestão do tempo e a procura ativa de soluções para problemas emergentes.

Referências

Gauthier, H. (2000). *Fazer Teatro desde os cinco anos.* Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra e Livraria Minerva

Great Schools Partnership. (2014). *Student Engagement*. Obtido em 22 de setembro de 2014, de The Glossary of Education Reform: http://edglossary.org/student-engagement/

Jiménez, L., Aguirre, I., & Pimentel, L. G. (2009). *Educación artística, cultura e ciudadanía.* Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos

Junior, S., & Modes, I. (2005). *O envolvimento do aluno no processo ensino-aprendizagem durante a realização de atividades experimentais.* São Carlos: UFSCar

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica, 1 (XXII)*, pp. 81-93

Pinto, A. I., Barros, S., Aguiar, C., Pessanha, M., & Bairrão, J. (2006). Relações entre idade desenvolvimental, dimensões do comportamento adaptativo e envolvimento observado. *Análise Psicológica, 4 (XXIV)*, pp. 447-466

Read, H. (1958). *Educação pela Arte.* Lisboa: Edições 70

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 1.º volume*. Lisboa: Instituto Piaget

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção.* Salamanca: UNESCO. Obtido de Rede Inclusão: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf, em 1 de junho de 2014

UNESCO. (2010). *Educação: Um tesouro a descobrir.* Brasília: Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil. Obtido de UNESCO: http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf, em 10 de junho de 2014

VV.AA. (2001). *Currículo nacional do ensino básico - Competências essenciais.* Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica

EL FOMENTO DE LA COMPETENCIA ESCRITA A TRAVÉS DE LA AUTORREGULACIÓN AL INICIO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

María Arrimada y Raquel Fidalgo
Universidad de León

Resumen

El dominio de la competencia escrita implica adquirir procesos cognitivos de bajo y alto nivel. Frente a la instrucción tradicional, centrada en la automatización de las habilidades de transcripción, este estudio se pregunta por la eficacia de instruir en procesos de orden superior desde las primeras edades alfabetizadoras, fomentando la autorregulación y el uso de estrategias. Para ello, toma como referente el proceso de planificación textual aplicado a la escritura de textos narrativos. Se tomó una muestra de 101 alumnos de 1º de Educación Primaria distribuidos en 5 clases. Estas clases fueron asignadas aleatoriamente a la condición experimental (N=3 clases), que recibió un programa de instrucción estratégica y autorregulada, y control (N=2 clases), que recibió un programa de instrucción en trabajo creativo de textos. Siguiendo un diseño pretest-postest, se evaluó el producto textual. El análisis de datos mostró la existencia de diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en todas las variables analizadas, a excepción de la productividad. En conclusión, se sugiere la eficacia de la instrucción estratégica y autorregulada en la mejora de la competencia escrita del alumnado de estas primeras edades de alfabetización y se recomienda su incorporación a la práctica diaria del profesorado.

Abstract

Writing mastery implies the acquistion of low and high-level cognitive processes. While traditional instruction has focused on automatising transcription skills, the present study wonders whether it is effective to teach high-level writing processes since first writing stages, enhancing self-regulation and the use of strategies. Thus, the study focuses on planning while writing narrative texts. The sample comprised 101 first-grade students, distributed in 5 classes. These clases were randomly assigned to the experimental condition (N= 3 classes), which received a self-regulated strategy instruction program, and to the control one (N=2 classes), which received a program focused on creativity in

writing. Following a pretest-postest design, we measured the final textual product. The data anlysis showed statistically significant differences favouring the experimental group in all the measures taken, except for productivity. To sum up, we suggest the efficacy of self-regulated strategy instruction to improve children's writing competence even in this educational level. Then, we recommend this model becoming part of the daily teaching practice.

Introducción

La escritura es un proceso complejo que requiere la coordinación de numerosas actividades mentales, por lo que su dominio exige una enseñanza explícita. Dado que la habilidad escritora es necesaria para demostrar competencia curricular (Fidalgo, Torrance, Rijlaarsdam, Van den Bergh y Álvarez, 2015), una de las competencias de la escuela es contribuir al desarrollo de la competencia escrita del alumno desde edades tempranas.

Pues bien, este desarrollo implica adquirir dos tipos de procesos: de orden inferior o habilidades de transcripción (Limpo y Alves, 2013); y de orden superior, referidos a la autorregulación de los procesos de planificación y revisión textual (Kieft, Rijlaarsdam, Galbraith y Van den Bergh, 2007). Durante el aprendizaje de la escritura, ambos tipos compiten por los mismos recursos cognitivos, lo que exige una cierta coordinación entre ellospara manejar la carga cognitiva dentro de los límites de la memoria operativa (Fidalgo y Torrance, 2014). En las primeras etapas de alfabetización, el alumnado no muestra de dicha coordinación, utilizando una estrategia de escritura basada en "decir el conocimiento" (Scardamalia y Bereiter, 1992), carente de autorregulación. Así, la instrucción tradicional en composición escrita en estos primeros cursos se ha centrado en la automatización de los procesos de bajo nivel (Alves y Jesus, 2011). Sin embargo, cabe preguntarse por la eficacia de una instrucción centrada en la autorregulación de los procesos cognitivos superiores desde las primeras edades, eje de este estudio. Ello requiere la aplicación de un enfoque instruccional apropiado. En este sentido, diversos meta-análisis (Graham y Harris, en prensa; Graham, McKeown, Kiuhara y Harris, 2012) califican la instrucción estratégica y autorregulada como la más efectiva a la hora de mejorar las producciones textuales de los alumnos, motivo por el que se han tomado sus planteamientos instruccionales en este estudio. Este modelo se

centra en la enseñanza de estrategias de planificación y revisión a través de la instrucción directa de la estrategia, el modelado y emulación por pares y/o individual (Fidalgo y Torrance, 2014).

En las primeras edades alfabetizadoras, este modelo ha demostrado ser efectivo en el trabajo de la planificación pero no así en la revisión, que no parece influir en la calidad del texto hasta los últimos cursos (Limpo, Alves y Fidalgo, 2013).

En este marco, el presente estudio se propone analizar la efectividad de un programa instruccional basado en el dominio estratégico y autorregulado del proceso de planificación textual para mejorar la calidad de los textos narrativos en 1º de Educación Primaria.

Método

Materiales

Para evaluar los textos elaborados por los alumnos se tomaron medidas del producto textual: a) productividad o número de palabras; b) organización, es decir, presencia de los elementos estructurales del texto narrativo (marco y episodio); c) medidas de estructura, coherencia y calidad basadas en el juicio del investigador.

Participantes

La muestra estuvo formada por 101 alumnos (47 chicos y 54 chicas), de edades comprendidas entre 6 y 8 años, agrupados en 5 clases de 1º de Educación Primaria. Dichas clases fueron asignadas aleatoriamente a las condiciones experimental (N=62, 3 clases) y control (N=39, 2 clases). El grupo experimental recibió un programa de instrucción estratégica y autorregulada centrado en la planificación textual, mientras que el grupo control (N=39) recibió una instrucción basada en actividades de escritura lúdico-creativas.

Diseño

El estudio se llevó a cabo siguiendo un diseño pretest-postest con grupo control, controlando la equivalencia de los grupos a través de la prueba TALE (Toro y Cervera, 2014). Para garantizar unas condiciones instruccionales semejantes, ambos grupos recibieron el mismo número de sesiones, con el mismo tipo de práctica de escritura.

Procedimiento

Tras solicitar permiso a los centros para realizar del estudio, se contactó con los tutores, a fin de recabar información generalizada sobre el alumnado. La instrucción fue llevada a cabo por la propia investigadora, de forma contextualizada, dentro del horario de la asignatura de Lengua. Los programas de intervención se desarrollaron durante 10 sesiones de entre 45 y 55 minutos cada una. El programa de instrucción estratégica y autorregulada se estructuró en tres fases: a) *instrucción directa de la estrategia*, centrada en el proceso de planificación y en la estructura del texto narrativo; b) *modelado*, a través del pensamiento en voz alta; y c) *emulación individual*, o escritura espontánea guiada. El programa de trabajo creativo de los textos también conllevaba tres fases: a) *motivación hacia la escritura*, focalizada en despertar el interés del alumno hacia la narrativa; b) *procesos cognitivos de bajo nivel*, centrada en habilidades de transcripción; y c) *generalización* del aprendizaje al contexto social. Como evaluaciones pretest y postest, corregidas utilizando la doble corrección ciega, se aplicó una prueba de escritura espontánea.

Resultados

En primer lugar, se comprobó la equivalencia de los grupos a través de un análisis multivariante de la varianza (MANOVA). Los resultados obtenidos no mostraron diferencias significativas entre las condiciones en ninguna de las medidas del producto textual en el pretest.

Los efectos de la instrucción se analizaron mediante análisis de la varianza (ANOVA), de medidas repetidas, siguiendo un diseño cruzado de dos factores: tiempo (pretest-postest) y condición (experimental-control). Los análisis mostraron la existencia de diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental tanto en las medidas de organización (marco y episodio) como en las medidas basadas en el lector (estructura, coherencia y calidad).

Discusión y Conclusiones

En general, los resultados obtenidos sugieren la efectividad del programa de instrucción estratégica y autorregulada para la mejora de la competencia escrita, incluso

en las primeras etapas de alfabetización. Ello queda justificado al observar una mejoría significativa en casi todas las medidas del producto textual a favor del grupo que recibió la instrucción estratégica y autorregulada. Se confirma así el objetivo del estudio, corroborando los hallazgos de estudios similares aplicados en otros niveles educativos (Zumbrum y Bruning, 2013) y con tipologías textuales diferentes (Fidalgo y Torrance, 2014).En otra línea, la ausencia de resultados significativos en la variable "productividad" era esperable, si consideramos investigaciones previas (Harris, Graham, Brindle y Sandmel, 2009; Lane et al., 2011) que sugieren que los estudiantes que siguen este enfoque instruccional escriben composiciones de mayor calidad pero no más largas.

Así, esta investigación da continuidad a la línea de estudio centrada en el dominio estratégico y autorregulado de los procesos cognitivos de orden superior y añade la posibilidad de hacerlo al inicio de la escolarización obligatoria. Además, presenta un marco en el que situar las características del proceso de planificación textual efectuado por los alumnos de estas edades cuando se aplica sobre él un modelo de instrucción estratégica y autorregulada. Por estas razones, parece pertinente incorporar los modelos de instrucción estratégica y autorregulada a la práctica diaria del profesorado de Educación Primaria en el tratamiento de la competencia escrita.

Referencias

Alves, R., y Jesus, I. (2011). Bursts of writing language production increase across the initial years of schooling. Trabajo presentado en la 14th biennial conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, Exeter, England.

Fidalgo, R., y Torrance, M. (2014). Developing writing skills through cognitive self-regulation instruction. En R. Fidalgo, K. Harris y M. Braaksma. (Eds.) *Design principles for teaching effective wiriting.* Leiden: Brill Editions.

Fidalgo, R., Torrance, M., Rijlaarsdam, G., van den Bergh, H., & Álvarez, M. L. (2015). Strategy-focussed writing instruction: Just observing and reflecting on a model benefits 6th grade students. *Contemporary Educational Psychology, 41*, 37-50.

Graham, S., y Harris, K. (en prensa). Evidence-based writing practices: a meta-analysis of existing meta-analysis. En R. Fidalgo, K. Harris y M. Braaksma. (Eds.)

Design principles for teaching effective writing. Leiden: Brill Editions.

Graham, S., McKeown, D. Kiuhara, S., y Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 879-896.

Harris, K., Graham, S., Brindle, M., and Sandmel, K. (2009). Metacognition and students'writing. En D. Hacker, J. Dunlosky y A. Graesser. (Eds.) *Handbook of metacognition in education* (131-153). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Limpo, T., y Alves, R. (2013). Modeling writing development; contribution of transcription and self-regulation to Portuguese students' text generation quality. *Journal of Educational Psychology, 105*(2), 401-413.

Limpo, T., Alves, R., y Fidalgo, R. (2013). Children's high-level writing skills: Development of planning and revising and their contribution to writing quality. *British Journal of Educational Psychology, 84*(2), 177-193.

Lane, K.L., Harris, K., Graham, S., Driscoll, S., Sandmel, K., Morphy, P.,…Schatschneider, C. (2011). Self-regulated strategy development at tier-2 for second-grade students with writing and behavioural difficulties: a randomized control trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 4,* 322-353.

M. Rijlaarsdam, G., Galbraith, D., y Van den Bergh, H. (2007). The effects of adapting a writing course to students' writing strategies. *British Journal of Educational Psychology, 77,* 565-578.

Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje, 58,* 43-63.

Toro, J., y Cervera, M. (2014). *TALE, Test de Análisis de Lectoescritura.* Madrid: Machado.

Zumbrum, S., y Bruning, R. (2013). Improving the writing and knowledge of emergent writers: the effects of self-regulated strategy development. *Reading and Writing, 26,* 91-110.

EL COEFICIENTE EMOCIONAL EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Irene Del Rosal y María Luisa Bermejo

Dpto. de Psicología y Antropología. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura

Resumen

En el ámbito educativo, las habilidades emocionales del alumnado tienen gran importancia para su desarrollo, no sólo académico, sino también personal. Generalmente, se ha relacionado a la persona inteligente con un elevado coeficiente intelectual; sin embargo, esto no es suficiente para garantizar una vida exitosa. El objetivo de este trabajo es evaluar el coeficiente emocional de una muestra de recogida 47 alumnos de dos clases de sexto curso de Educación Primaria de un colegio público de Badajoz mediante el cuestionario de "Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On". Tras analizar los resultados, observamos que ambas clases presentan un coeficiente emocional por encima de la media; sin embargo, un grupo muestra mayor variabilidad de datos. Si nos centramos en las puntuaciones de los bloques que conforman el coeficiente emocional, identificamos las mayores puntuaciones en el bloque "Interpersonal", siendo el menos valorado el bloque "Intrapersonal" y destacando diferencias en cuanto al género. Por otro lado, identificamos que el alumnado posee un mayor nivel de "Estado general de ánimo" que de "Impresión positiva".

Palabras clave: Inteligencia Emocional, Coeficiente Emocional, Estado General de Ánimo, Impresión Positiva, Educación Primaria.

Abstract

Student emotional skills are of great importance for development, not only academically, but also personally. Generally, it has been linked to intelligent person with a high IQ; however, this is not sufficient to guarantee a successful life. The aim of this study is evaluate the emotional quotient of a sample 47 students of two classes of sixth year of primary education in a public school in Badajoz by questionnaire

"Emotional Intelligence Inventory of Bar-On". After analyzing the results, we note that both classes have an emotional quotient above average; however, one group show greater variability. If we focus on the scores of the blocks that make up the emotional quotient, we identify the highest scores in the "Interpersonal" block, being the least valued the block "Intrapersonal" and we highlight gender differences. On the other hand, we can identify that students have a higher level of "general mood" rather than "positive impression".

Keywords: Emotional Intelligence, Emotional Quotient, General Mood, Positive Impression, Primary Education.

Introducción

El siglo XX se caracteriza por el auge y expansión del término “Inteligencia Emocional (IE)”. En los últimos años, los avances en el campo de la inteligencia incluyen la parte emotiva y afectiva de los individuos, explicando como la unión de la razón y la emoción es esencial para comprender la inteligencia humana (Goleman, 1996).

Este tipo de inteligencia se relaciona con la percepción, comprensión, atención y regulación de las emociones (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002) y tiene dos componentes básicos que derivan de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (2005): intrapersonal e interpersonal.

Desde el ámbito en el que nos encontramos, es importante destacar cómo la inteligencia emocional juega un papel importante en la educación. La educación emocional, al ser un proceso continuo y permanente, deberá estar presente en todas las etapas del sujeto, prolongándose a lo largo de toda su vida. Los contextos de familia y escuela son necesarios para fomentarla; por ello, tanto los miembros de la familia como los maestros necesitarían formación en competencias emocionales, para así poder desarrollarlas en sus hijos o alumnos (Bisquerra y Pérez, 2012).

Entre los objetivos de la educación emocional se encuentran el conocimiento y control de emociones, la generación de emociones positivas y el desarrollo de una actitud positiva ante la vida (Bisquerra, 2000).

Por todo ello sería conveniente desarrollar programas de educación emocional en la etapa de Educación Primaria, puesto que las competencias socio-emocionales van a ser fundamentales para el desarrollo del alumnado.

Con la realización de este estudio se intenta determinar el coeficiente emocional del alumnado de dos aulas de 6º curso de Educación Primaria de un colegio público de la Badajoz. Además, nos planteamos otros objetivos específicos como:

- Identificar y evaluar los distintos componentes que conforman la Inteligencia Emocional en dichos alumnos.
- Comprobar si existen diferencias, tanto en el nivel de inteligencia emocional, como en sus componentes, según el género.
- Determinar el estado general de ánimo y la impresión positiva del alumnado.

Método

Diseño

Para llevar a cabo nuestra investigación hemos optado por una metodología cuantitativa no experimental, ya que no hemos llevado a cabo ninguna intervención o tratamiento. Además, hemos utilizado un diseño transversal o transeccional, puesto que se han analizado el estado de diversas variables en un punto concreto del tiempo.

Participantes

Para la realización de nuestra investigación, se ha optado por un muestreo por conveniencia, puesto que el alumnado del CEIP “Guadiana” nos brindaba un fácil acceso para la realización del mismo. Además, hemos podido contactar con el profesorado de dicho centro, quienes nos han facilitado llevar a cabo nuestra investigación, ayudándonos a pasar los cuestionarios al alumnado.

De este modo, se han escogido dos clases de 6º de Educación Primaria del colegio CEIP “Guadiana” de Badajoz, situado en la zona de la "Barriada de la Paz".

El número total de alumnos que han realizado el cuestionario ha sido 47, de los cuales 23 son niñas y 24 son niños. El grupo A está constituido por 14 niños y 10 niñas y el grupo B, por 13 niñas y 10 niños.

Materiales

Para la realización de este estudio se ha utilizado el instrumento “Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On para jóvenes (EQi-YV)” (Prieto, 2007). Con este

cuestionario se puede evaluar el “Coeficiente emocional (CE)” de niños/as entre 6 y 18 años. Dicho CE mide la inteligencia de nuestras emociones, es decir, la capacidad de gestionar y regular no sólo las emociones en uno mismo, sino también en los demás (Goleman, 1996).

El cuestionario de original de Prieto (2007) presenta una escala tipo Likert con valores del 1 al 4 y está constituido por 60 ítems y una hoja de corrección. Sin embargo, para la realización de este estudio hemos realizado una adaptación del mismo, modificando el vocabulario de algunos ítems y eliminado otros, quedando la prueba así en 50 ítems.

Procedimiento

En cuanto al procedimiento, y tras explicar las normas, entregamos los cuestionarios a los alumnos/as. A continuación, leímos las instrucciones y rellenaron los datos principales. Seguidamente, pasaron a realizar el cuestionario de forma individual. El tiempo de realización fue de 25 minutos.

Resultados

En la figura 1, en la cual están representadas las medias los bloques que conforman el CE y que se analizan en el cuestionario (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad), observamos como ambos grupos presentan puntuaciones similares.

Figura 1. Puntuación media de dimensiones de IE según el grupo.

Identificamos las menores puntuaciones en el bloque "Intrapersonal", relacionado con la capacidad para manifestar y exteriorizar los propios sentimientos. Al alumnado de edades comprendidas entre los 11 y 13 años les suele costar más identificar y hablar con el resto de sus compañeros de sus propias emociones y sentimientos. Sin embargo, observamos que el bloque más valorado es el "Interpersonal", relacionado con la capacidad para identificar, entender y valorar los sentimientos de las personas que nos rodean, así como la empatía y la capacidad para constituir relaciones positivas y apropiadas.

En la figura 2, podemos observar medias similares en relación al CE de ambos grupos.

Figura 2. Puntuación media de CE según el grupo.

Sin embargo, en la figura 3, observamos mayor variabilidad en las puntuaciones del alumnado del grupo A, siendo su rango mayor. Esta variabilidad de datos puede ser debida a que la tutora del grupo B trabajaba con sus alumnos/as actividades de inteligencia emocional.

*Figura 3.*Puntuación media de CE según el grupo.

En la figura 4, en la cual se muestran las medias de cada uno de las dimensiones según el género, observamos cómo las niñas presentan puntuaciones mayores.

Figura 4. Puntuación media de dimensiones de IE según el género.

Finalmente, y en relación al "Estado General de Ánimo (EGA)" e "Impresión Positiva (IP)" del alumnado de ambos grupos, observamos en la figura 5 puntuaciones similares, siendo mayores en el bloque de EGA. Además, encontramos una pequeña diferencia en el bloque de IP, donde el alumnado del grupo B obtienen mayores puntuaciones.

Figura 5. Puntuación media de EGA e IP según el grupo.

Conclusiones

Tras analizar los resultados obtenidos en nuestro estudio empírico, y en relación a nuestro objetivo general de investigación, podemos identificar un CE por encima de la media en ambas clases de 6º de Educación Primaria; sin embargo, el grupo A presenta mayor variabilidad de datos.

En relación con los objetivos específicos que nos planteamos, hemos encontrado puntuaciones mayores en el bloque "Interpersonal"; el alumnado comprendía la importancia de conocer cómo se sienten sus compañeros/as e incluso se pueden llegar a sentir mal cuando se hieren los sentimientos de éstos. Esto puede ser debido a que los alumnos en estas edades pueden pasar por una etapa altruista, con el fin, en muchas ocasiones, de agradar a los demás (Perinat, 2007). Sin embargo, las menores puntuaciones las encontramos en el bloque "Intrapersonal"; el alumnado parece tener dificultades para hablar de sus emociones e incluso pueden llegar a mostrar algún tipo de comportamiento asertivo o pasivo (Inglés, Méndez e Hidalgo, 2001)

En cuanto al género, destacamos que las niñas presentaban mayores puntuaciones que los niños. Esta diferencia quizás sea debida a la ventaja que le llevan las chicas a los chicos en cuanto a la madurez, tanto hormonal como sexual (Berger, 2007).

Finalmente, hemos observado mayores puntuaciones en EGA que en IP. El alumnado en esta etapa puede tener un bajo autoconcepto y autoestima, llegándose a no gustar físicamente (Garaigordobil, Dura y Pérez, 2005).

Referencias

Berger, K.H. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia.* Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. y Pérez. N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en marcha. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 16.* Recuperado de: http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf_16/ase16_mono04.pdf

Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). Corazón y razón. En Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (Eds.). *Corazones inteligentes,* 17-34. Barcelona: Kairós.

Garaigordobil, M., Dura, A. y Pérez, J.I. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima. Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, 1,* 53-63.

Gardner, H. (2005) Universidad de Harvard Inteligencias múltiples. *Revista de Psicología y Educación, 1*(1), 17-16.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós.

Inglés, C.J., Méndez, F.X. e Hidalgo, M.D. (2001). Dificultades Interpersonales en la adolescencia. ¿Factor de riesgo o fobia social? *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 2*(6), 91-104.

Perinat, A. (2007). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico.* Barcelona: Editorial UOC.

Prieto, M.D. (2007). *Cuestionario de Inteligencia Emocional para alumnos de 6 a 18 años, profesores y padres.* Universidad de Murcia. Recuperado de: http://es.scribd.com/doc/32401566/Cuestionario-de-inteligencia-emocional-para-alumnos-de-6-18-anos-profesores-y-familias-altas-cap

LAS EMOCIONES DE LOS PROFESORES EN FORMACIÓN HACIA LAS CIENCIAS

Ana Belén Borrachero y María Antonia Dávila

Dpto. de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura.

Resumen

Diversos estudios inciden en la necesidad de estudiar el dominio afectivo de los estudiantes y profesores en formación, pues se ha comprobado que el desarrollo de actitudes positivas, a través del fomento de emociones favorables, facilitan un cambio en las creencias y expectativas hacia las materias, favoreciendo en definitiva el acercamiento del alumno hacia las ciencias. Con esta investigación pretendemos conocer que emociones experimentaron los futuros profesores de Secundaria como alumnos de ciencias y que emociones experimentaran al enseñar contenidos científicos, con el fin de realizar un programa de intervención para mejorar su docencia. La muestra está constituida por 142 estudiantes del Máster Universitario de Formación del Profesorado en Educación Secundaria de la Universidad de Extremadura, durante tres cursos académicos consecutivos. Las diferencias encontradas al comparar las emociones experimentadas en ciencias (ESO) como estudiante y profesor en prácticas, nos indican que las emociones, tanto positivas como negativas, son más frecuentes en la etapa de enseñanza. Esto supone que el enseñar contenidos de ciencias les provocará emociones positivas y negativas a un mayor número de sujetos. Asimismo, podemos afirmar que las emociones como docentes están influidas por su propia escolaridad, ya que el recuerdo de sus emociones se observa en las emociones que experimentan como docentes.

Palabras clave: Emociones, Formación del Profesorado, Educación Secundaria, Ciencias

Abstract

Several studies highlight the need to study the affective domain of students and teachers in training, as it has been shown that the development of positive attitudes, through the promotion of positive emotions, facilitate a change in the beliefs and expectations of the

subjects, favoring the approach of students toward science. With this research we want to know that emotions experienced by future ESO teachers as students of science and that emotions will experience in teaching scientific content, in order to make an intervention program to improve their teaching. The sample consists of 142 students of the Master's Degree in Teacher Training in ESO at the University of Extremadura, for three consecutive academic years. The differences found when comparing the emotions experienced in science (ESO) as student and teacher trainees, tell us that emotions, both positive and negative, are more common at the stage of education. This means that the teaching scientific content, it cause a greater number of subjects positive and negative emotions. Also, we can say that emotions as teachers are influenced by their own schooling, as the memory of emotions seen in the emotions they experience as teachers.

Keywords: Emotions, Training Teacher, Secondary Education, Sciences.

Introducción

Aunque la afectividad es un tema ampliamente tratado en la psicología, la literatura nos muestra que en lo referente a la educación y a la formación del profesorado no ha sido tan estudiada (Sutton y Wheatley, 2003).

Es ya a partir de los años noventa cuando el mundo afectivo comienza a cobrar mayor interés en el contexto educativo, pues se es consciente de la importancia que tiene para el profesorado y el alumnado en la enseñanza y en el aprendizaje de cualquier materia de los diferentes niveles educativos (Gardner, 1995).

A día de hoy, la enseñanza es considerada como una práctica emocional (Hargreaves, 2000), pues no hay acción humana sin una emoción que la fundamente y la haga posible (Otero, 2006). De esta forma, la emoción se vuelve elemental en la toma de decisiones, algo que tanto profesores como alumnos tienen que hacer constantemente en el día a día del aula (Costillo, Borrachero, Brígido y Mellado, 2013).

En el marco de la formación inicial de profesores, la meta se encuentra en que los futuros docentes tomen conciencia de que pueden ser vulnerables emocionalmente, y de la importancia de llegar a comprender las emociones de sus estudiantes a través del ejercicio de la franqueza y flexibilidad emocional que les permita mirar su historia dentro de la de sus alumnos (Mellado, Ruiz, Bermejo y Jiménez, 2006).

Método

Materiales

Utilizamos un cuestionario elaborado con la intención de indagar en el plano emocional de los profesores en formación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en su paso por Educación Secundaria. Para ello, se confeccionaron dos tablas, una para el recuerdo de emociones como estudiante y otra para el vaticinio de emociones como docente, en las cinco materias científicas relacionadas con el Máster que se encuentran cursando: Biología, Geología, Física, Química y Matemáticas.

La clasificación de las emociones utilizada se basa en la revisión de las diferentes taxonomías que realizaron otros autores destacados en la temática (Damasio, 2003; Goleman, 1995; Fernández-Abascal, Martín y Domínguez, 2001), así como nuestra propia experiencia en estudios anteriores (Borrachero, Brígido, Mellado, Costillo y Mellado, 2014). En total, trabajamos con 16 emociones de las cuales 8 son categorizadas como positivas y las otras 8 como negativas (Tabla 1).

Tabla 1. *Clasificación de emociones*

Positivas	Alegría	Negativas	Aburrimiento
	Confianza		Ansiedad
	Diversión		Desesperación
	Orgullo		Irritabilidad
	Placer		Nerviosismo
	Satisfacción		Odio
	Simpatía		Pesimismo
	Tranquilidad		Preocupación

Participantes

La muestra está constituida por un total de 142 estudiantes del Máster Universitario de Formación del Profesorado en Educación Secundaria, de la rama de Ciencias, durante tres cursos académicos consecutivos (2010/2013), los cuales se encuentran distribuidos en tres especialidades científicas ofertadas en el Máster: Física/Química, Biología/Geología y Matemáticas. La distribución muestral por especialidad y curso académico aparece en la Tabla 2.

Tabla 2. *Distribución de la muestra por especialidad y curso académico*

	2010/2011		2011/2012		2012/2013		Global	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Biología / Geología	25	42,4	27	51,9	16	51,6	68	47,9
Física / Química	18	30,5	14	26,9	7	26,6	39	27,5
Matemáticas	16	37,1	11	21,2	8	25,8	35	24,6
Total	68	100,0	39	100,0	35	100,0	142	100,0

n=Frecuencia de sujetos. %=Porcentaje de sujetos.

Procedimiento

Durante una asignatura común para las tres especialidades del MUFPES se procedió a pasar el instrumento, donde los sujetos debían consignar con una "X" las emociones que habían experimentado en su escolaridad y las emociones que creían que iban a experimentar como profesores en sus prácticas docentes.

Seguidamente, los resultados fueron exportados a una matriz de datos trabajando con el programa estadístico SPSS 15.0 para Windows.

Resultados

En el gráfico de la Figura 1, encontramos el porcentaje de sujetos de la especialidad de Biología/Geología que experimentaron emociones en el aprendizaje de la Biología (ESO) y el porcentaje de futuros profesores de Secundaria que experimentará emociones al enseñar contenidos de Biología. Vemos que en ambas etapas las emociones positivas obtienen mayores porcentajes, pero es en la etapa de docencia donde aparecen mayores porcentajes en las emociones positivas (simpatía, confianza, satisfacción, etc.) así como en algunas emociones negativas (nerviosismo y preocupación). De igual modo señalamos que las emociones con mayor diferencia entre una etapa y otra son confianza, alegría, orgullo y nerviosismo.

Figura 1. Comparación de las emociones hacia Biología entre el recuerdo como estudiante y el vaticinio como docente.

La Figura 2 nos muestra que los sujetos de la especialidad de Biología/Geología, en la etapa de docente, experimentarán en mayor porcentaje emociones positivas y negativas en Geología (ESO). Encontramos mayores diferencias entre las dos etapas en las emociones alegría, diversión, nerviosismo, orgullo y placer. Cabe destacar que únicamente la emoción aburrimiento era mayormente experimentada en la etapa de estudiante de Secundaria.

Figura 2. Comparación de las emociones hacia Geología entre el recuerdo como estudiante y el vaticinio como docente.

La representación gráfica de la Figura 3 nos indica que en la etapa de docente de Física (ESO) los sujetos de la especialidad de Física/Química presentan un mayor porcentaje de emociones positivas y de algunas emociones negativas (nerviosismo y

preocupación). En cambio, en la mayoría de las emociones negativas los mayores porcentajes se encuentran en la etapa de estudiante de Secundaria. Asimismo, las mayores diferencias entre ambas etapas se encuentran en las emociones confianza y tranquilidad.

Figura 3. Comparación de las emociones hacia Física entre el recuerdo como estudiante y el vaticinio como docente.

En la Figura 4 vemos las diferencias de porcentajes en las emociones experimentadas hacia Química (ESO), como estudiante de Secundaria y futuro docente de la misma etapa educativa, por los profesores en formación de la especialidad de Física/Química. Encontramos que las mayores diferencias se sitúan en las emociones tranquilidad, placer, diversión, orgullo con mayor porcentaje en la etapa de docencia. En las emociones negativas destaca que, a excepción de nerviosismo y desesperación, los porcentajes más elevados se encuentran en la etapa de estudiante.

Figura 4. Comparación de las emociones hacia Química entre el recuerdo como estudiante y el vaticinio como docente.

El gráfico de la Figura 5 nos indica que existen pocas diferencias entre las etapas de estudiante de Secundaria y futuro docente con respecto a la asignatura de Matemáticas (ESO) en los sujetos de la especialidad de Matemáticas. Solamente destacamos grandes diferencias en nerviosismo y preocupación con un mayor porcentaje en la etapa de docente.

Figura 5. Comparación de las emociones hacia Matemáticas entre el recuerdo como estudiante y el vaticinio como docente.

Conclusiones

Las diferencias encontradas al comparar las emociones experimentadas en ciencias como estudiante y profesor en prácticas, nos indican que las emociones, tanto positivas como negativas, son más frecuentes en la etapa de enseñanza. Esto supone que el enseñar contenidos de ciencias les provocará emociones positivas y negativas a un mayor número de sujetos.

Podemos decir que las emociones como docentes están influidas por su propia escolaridad (Mellado et al., 2014). El recuerdo de sus emociones hacia las materias científicas se observa en las emociones que experimentan como docentes.

Por todo ello, conocer las emociones de los profesores en formación durante su escolarización y las que creen que van a experimentar, lo entendemos como un proceso de reflexión que todo futuro profesor debería realizar cuando inicia su formación docente. Que uno mismo identifique qué emociones experimentaba y qué causaba sus emociones positivas para repetirlo o sus emociones negativas para cambiarlo, puede mejorar la calidad educativa.

Referencias

Borrachero, A.B., Brígido, M., Mellado, L., Costillo, E. y Mellado, V. (2014). Emotions in prospective secondary teachers when teaching science content, distinguishing by gender. *Research in Science & Technological Education, 32*(2), 182-215.

Brígido, M., Borrachero, A.B., Bermejo, M.L. y Mellado, V. (2013). Prospective primary teachers' self-efficacy and emotions in science teaching. *European Journal of Teacher Education, 36*(2), 200-217.

Costillo, E., Borrachero, A.B., Brígido, M. y Mellado, V. (2013). Las emociones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y las matemáticas de futuros profesores de Secundaria. *Revista EUREKA sobre enseñanza y divulgación de las ciencias, 10*(extra), 514-532.

Damasio, A. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, sorrow, and the feeling brain*. Orlando, FL: Harcourt.

Fernández-Abascal, E., Martín, M. y Domínguez, J. (2001). *Procesos psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 200-208.

Goleman, D. (1995). *Emotion Intelligence*. New York: Bantam.

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers´ perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16 (8), 811-826.

Mellado, V., Borrachero, A.B., Brígido, M., Melo, L.V., Dávila, M.A., Cañada, F.,... Bermejo, M.L. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias, 32*(3), 11-36.

Mellado, V., Ruiz, C., Bermejo, M.L. y Jiménez, R. (2006). Contributions from the philosophy of science to education of science teachers. *Science & Education, 15*(5), 419-445.

Otero, R. (2006). Emociones, sentimientos y razonamientos en didáctica de las ciencias. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias, 1*(1), 24-53.

Sutton, R. y Wheatley, K. (2003). Teachers´ emotions and teaching. A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 15*, 327-358.

LAS METÁFORAS EMOCIONALES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE CIENCIAS

Lucía Mellado* y Mª Luisa Bermejo**

**Dpto. de Economía de la Empresa y Contabilidad. UNED; **Dpto. de Psicología y Antropología. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura*

Resumen

Las metáforas personales y emocionales ayudan al profesorado a reflexionar sobre sus concepciones y sus roles, nos dan una visión global de la vida del aula y tienden puentes entre lo cognitivo y lo afectivo. En este estudio se analizan en un pretest y un postest las metáforas emocionales en estudiantes del Máster de Secundaria de formación del profesorado de la Universidad de Extremadura. El procedimiento de recogida de datos fue un cuestionario abierto donde el futuro profesor tenía describir sus metáforas y realizar un dibujo de ellas. En la investigación adaptamos las cuatro categorías de Leavy et al. (2007): conductistas-transmisivas, cognitivas-constructivistas, situadas y autorreferenciadas. Los resultados indican que en las metáforas emocionales destacan la categorías cognitiva-constructivistas, seguida de la conductista-transmisivas, y de las autorreferenciadas y situadas. En el postest hay una evolución positiva y expresan más metáforas cognitivas y situadas. En ambos casos se han descrito emociones básicas y sociales, positivas, negativas y neutras

Palabras claves: educación, metáforas ciencias, emociones, máster de Secundaria.

Abstract

Personal and emotional metaphors help teachers to reflect on their conceptions and their roles, give us a global view of classroom life and build bridges between cognitive and affective. In this study they are analyzed in a pretest and posttest emotional metaphors students of the Master of Secondary Teacher Education at the University of Extremadura. The data collection procedure was an open questionnaire where the future teacher had described its metaphors and make a drawing of them. In research we adapt the four categories of Leavy et al. (2007): transmissive behavioral, cognitive-constructivist, situated and self-referential. The results indicate that the emotional metaphors emphasize the cognitive-constructivist categories, followed by behavioral-

transmissive, and self-referential and located. In the post it is a positive development and express more cognitive and located metaphors. In both cases they have been reported basic and social, positive, negative and neutral emotions

Keywords: education, science metaphors, emotions, Secondary master

Introducción

Una metáfora es la sustitución o transposición de una idea o concepto por otro que tenga con él una cierta relación de semejanza objetiva o subjetiva para el emisor (Marcos, 1993).

En educación, las metáforas dan una visión holística de la vida del aula y tienden puentes entre la teoría y la práctica (Leavy et a., 2007). Su estudio en la investigación educativa ha sido descrito como una potente herramienta que estimula y potencia la reflexión de los profesores (Mellado, Bermejo y Mellado, 2012). En palabras de Lakoff y Johnson (1980), p. 198), "las metáforas pueden ser profecías que se cumplen".

En este estudio analizamos las metáforas y su componente emocional, del futuro profesorado del máster de formación del Profesorado de Secundaria de la Universidad de Extremadura en la especialidad de Ciencias. Los objetivos son:

1. Clasificar las metáforas de la muestra dentro de las categorías: conductista-transmisiva, cognitiva-constructivista, situadas y auto-referenciadas.
3. Analizar las metáforas emocionales y compararlas con las generales.
4. Analizar la representación gráfica de las metáforas a través de los dibujos.

Método

Diseño

El proceso metodológico cualitativo utilizado para seleccionar la muestra se basa en un muestreo aleatorio formado por futuros profesores de secundaria de la especialidad de Ciencias.

Participantes

Los profesores de secundaria que contestaron el cuestionario está formado por 37 individuos en el pretest y por 33 en el postest. La distribución entre hombres y mujeres es de 17 hombres y 20 mujeres

Procedimiento

El procedimiento de recogida de datos ha sido un cuestionario anónimo en el que

aparte de los datos sociodemográficos, se hacen tres preguntas abiertas:

1. Cuándo impartas clases en un aula, ¿con qué metáforas te identificarías?
2. Explica las razones que te llevan a identificarte con esas metáforas.
3. Haz un dibujo que represente tus metáforas como profesores o profesoras

Se les pasó el cuestionario antes de realizar las prácticas y después de las prácticas para comprobar si habían cambiado sus metáforas. En el estudio adaptamos las cuatro categorías de Leavy et al. (2007): la conductista-transmisiva (el alumno es un aprendiz pasivo y el profesor es un transmisor de información); la cognitiva-constructivista (el alumno es un agente activo en el proceso de construcción de su conocimiento y el profesor un facilitador del proceso); la situada o de aprendizaje social (con similares características de la anterior, hace más hincapié en el aprendizaje social); las autorrefenciadas, tienen un componente egocéntrico, cuyo significado hay que analizar en cada caso. Las emociones analizadas han sido reconocidas por varios autores (Borrachero et al., 2014; Mellado, et al., 2013).

Resultados

El grupo de Ciencias ha expresado en el pretest 53 metáforas generales para el profesor, la mayoría de ellas transmisivas-conductistas (un 41.5%), seguidas de las cognitivas-constructivistas (28.3%), y de las autorreferenciadas y situadas (15.1%). El mayor número de metáforas emocionales corresponde a la categoría cognitiva-constructivista, seguida de la conductista-transmisiva, y de la autorreferenciada y situada.

Gráfico1: Porcentajes de metáforas totales y emocionales del pretest del grupo de Ciencias para el profesor

Si comparamos el porcentaje de metáforas emocionales con las totales (gráfico1), observamos que baja el porcentaje de metáforas emocionales en la categoría conductista-transmisiva, mientras sube en la categoría cognitiva-constructivista, situada y autorreferenciada, respecto a las metáforas totales.

A continuación presentamos algunas metáforas emocionales del profesor para el pretest. Clasificamos las emociones en primarias o sociales (Bisquerra, 2005; Damasio, 2010) y en positivas, negativas o neutras (Brígido et al., 2013).

Clasificación emociones		***Metáforas emocionales del Profesor en el pretest de Ciencias***			
		Conductista / transmisiva	***Cognitiva/ constructivista***	***Situada/aprendizaj e social***	***Auto-referenciadas***
Emociones positivas primarias	**Felicidad-alegría**	Al mal tiempo buena cara	Sol que alumbra y calienta		Pez en el agua Feliz como perdiz Alegría de la huerta
Emociones positivas sociales	**Entusiasmo**		Agricultor Pastelera Luz del sol		
	Estímulo/ Motivación	Bombilla	Microscopio	Locomotora Guía	
	Adaptación/ Flexibilidad		Goma flexible Junco flexible	Carretera	
	Expectativa		Caja de sorpresas		
Emociones negativas sociales	**Control**	Sargento			
	Inflexibiliad	Duro como una piedra			

Cuadro1. Metáforas emocionales para el rol del profesor en el pretest del grupo de Ciencias.

En el postest del grupo de Ciencias lo realizaron 33 participantes que expresaron 44 metáforas generales. La mayoría de las metáforas generales expresadas por este grupo en el postest, son conductistas-transmisivas (41.3%), seguidas de las cognitivas-constructivistas (30.4%), de las autorreferenciadas (15.2%) y de las situadas (13.1%).

Gráfico2. Porcentajes de metáforas totales y emocionales del postest Ciencias para el profesor

Si comparamos el porcentaje de metáforas emocionales con las totales obtenidas,

observamos que baja en la categoría conductista-transmisiva y sube en las otras tres categorías respecto a las metáforas totales.

En el cuadro 3 se muestran algunas metáforas emocionales del postest del profesor:

Clasificación emociones		***Metáforas emocionales del Profesor en el p0stest de Ciencias***			
		Conductista / transmisiva	***Cognitiva/ constructivista***	***Situada/aprendizaje social***	***Auto-referenciadas***
Emociones positivas primarias	**Felicidad-alegría**				Pez en el agua Feliz como perdiz
Emociones positivas sociales	**Entusiasmo**		Regadera Jardinero		
	Diversión	Estrella de rock			En mi salsa
	Estímulo/ Motivación	Pastor	Microscopio	Locomotora Guía (2)	
	Protección	Perro lazarillo	Mamá pata (2) Gallina madre	Mapa	
	Orgullo	Líder de la manada			
	Adaptación/ Flexibilidad		Goma flexible		
	Compromiso			Barca de cruzar rio	
	Expectativa	Etiquetador			

Cuadro3. Metáforas emocionales para el rol del profesor en el postest del grupo de Ciencias.

Pasamos a exponer una serie de dibujos sobre las metáforas donde vemos la evolución antes y después de las prácticas.

Uno de los participantes considera al profesor como un pastor de ovejas y al alumnado como los corderos, tanto en el pretest como en el postest.

Figura1. Dibujos del pastor con los corderos en el pretest y el postest

El significado para el pastor el primero más conductista como líder autoritario y el segundo más constructivista que crea un ambiente de seguridad

Otro participante mantiene sus metáforas cognitivas-constructivistas. Expresa la metáfora del agricultor para el profesor y la de las semillas y las plantas para el alumnado.

Figura2. Dibujos del profesor como agricultor o jardinero y de los estudiantes como semillas y plantas (pretest y postest)

El profesor es parte del jardín y se dedica a todas las plantas, empeñado en que todas salgan adelante motivados.

Conclusiones

Los participantes han sido capaces de conceptualizar su roles en forma de metáforas. Algunos han expresado metáforas correspondientes a más de una categoría, en algunos casos con significados muy distintos.

La mayoría de las metáforas generales en el pretest se encuadran en la categoría conductista/transmisiva, seguida de la cognitiva/constructivista, la situada, y la auto-referenciada. Las expresadas en el postest son conductistas-transmisivas, seguidas de las cognitivas-constructivistas, de las autorreferenciadas y de las situadas.

Si comparamos el porcentaje de metáforas emocionales con las totales en el pretest, baja el porcentaje de metáforas emocionales en la categoría conductista-transmisiva, mientras sube en la categoría cognitiva-constructivista, así como en la situada y auto-referenciada. En el postest, el porcentaje de metáforas emocionales baja en la categoría conductista-transmisiva y sube en las otras tres respecto a las metáforas totales.

La mayoría de los participantes expresan en sus metáforas emociones positivas, como alegría felicidad, adaptación, motivación etc., y solo algunas negativas como control e inflexibilidad.

En la evolución de las metáforas desde pretest al postest, diecisiete personas no cambiaron, seis modificaron sus metáforas realizando una progresión en los modelos y tres tuvieron un cambio regresivo en las metáforas del profesor.

Con respecto a las implicaciones, las metáforas se pueden convertir en una herramienta

potente para que los futuros profesores reflexionen sobre sus concepciones, actitudes, emociones y roles.

Agradecimientos

Este trabajo forma parte del Proyecto Nacional de Investigación EDU2012-34140 del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

Referencias

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *19*(3), 95-114.

Borrachero, A. B., Brígido, M., Mellado, L., Costillo. E., y Mellado, V. (2014). Emotions in prospective secondary teachers when teaching science content, distinguishing by gender. *Research in Science & Technological Education*, *32*(2), 182-215.

Brígido, M., Borrachero, A. B., Bermejo, M. L. y Mellado, V. (2013). Prospective primary teachers' self-efficacy and emotions in science teaching. *European Journal of Teacher* Education, *36*(2), 200-217.

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Editorial Destino.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

Leavy, A. M., McSorley, F. A. y Boté, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, *23*, 1217-1233.

Marcos, F. (1993). *Diccionario básico de recursos expresivos.* Badajoz: Universitas Editorial.

Mellado, L., Bermejo, M.L. y Mellado, V. (2012). Personal metaphors of prospective secondary economics and science teachers. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, *40*(4), 395-408.

Saban, A. (2010). Prospective teachers' metaphorical conceptualizations of learner. *Teaching and Teacher Education*, *26*(2), 290-305.

¿EXISTEN DIFERENCIAS EN LAS EMOCIONES EXPERIMENTADAS POR LOS ALUMNOS DE 3º Y 4º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA HACIA FÍSICA Y QUÍMICA SEGÚN EL GÉNERO?

María Antonia Dávila, Ana Belén Borrachero, Florentina Cañada y Jesús Sánchez

Dpto. de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura

Resumen

El ámbito afectivo es un factor importante en la enseñanza de las ciencias porque influye en el proceso de aprendizaje. El objetivo de este estudio es analizar las emociones de los alumnos de 3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) hacia el aprendizaje de contenidos científicos de Física y Química, según el género. La muestra está constituida por 84 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) un centro público, de la provincia de Badajoz, durante el curso escolar 2013/2014. A groso modo, los resultados de este estudio muestran que existen diferencias significativas en las emociones tanto positivas como negativas, experimentadas por los alumnos según el género. Por tanto, en 3º de Educación Secundaria Obligatoria los alumnos de género masculino experimentan más emociones positivas que el género femenino en el aprendizaje de Física y Química.

Palabras claves: Emociones, Educación Secundaria, Física y Química, Contenidos.

Abstract

The affective domain is an important factor in the teaching of the science because it influences the learning process. This study aims to analyze the emotions of students from third level of Obligatory Secondary Education (ESO) towards learning content scientist of Physics and Chemistry, according to gender. The sample consisted of 84 students of Obligatory Secondary Education (ESO) of a public school, in the province of Extremadura, during the school course 2013/2014. Roughly, the results of this study show there are significant differences in both positive and negative emotions, experienced by gender.

Keywords: Emotions, Secondary Education, Physics and Chemistry, Contents.

Introducción

Las emociones han adquirido una gran importancia en nuestra sociedad; es el caso de las diferentes publicaciones realizadas por autores de gran éxito (Gardner, 2005; Goleman, 1996; Punset, 2010).

Actualmente, puede considerarse la enseñanza como una práctica emocional en la intervienen procesos cognitivos y afectivos. Además, existen mecanismos racionales que nos dirigen, pero también afectivos que juegan un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, Hargreaves (2003) considera que las emociones se encuentran en el corazón de la enseñanza.

Por otro lado, los alumnos a lo largo de su etapa académica han generado actitudes y emociones negativas hacia las ciencias, según perciban éxitos o fracasos. Según la teoría de atribución de Weiner (1986), las motivaciones de las personas pueden influir en las conductas, estrategias y relaciones dentro del contexto escolar y de aprendizaje.

En la línea de estos antecedentes, es muy importante el estudio del dominio afectivo en la asignatura de Física y Química, ya que en ella se imparten contenidos que generan mayoritariamente emociones negativas. De este modo, no se encuentran entusiasmados ni motivados por aprender los contenidos de esta materia.

Objetivo

El objetivo de este estudio es:

- Determinar si existen diferencias significativas en las emociones experimentadas por los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según el género en el aprendizaje de Física y Química.

Método

Participantes

La muestra está constituida por un total de 132 alumnos de un centro público de la provincia de Badajoz durante el curso escolar 2013/2014, distribuidos en dos cursos: 3º y 4º ESO.

Tabla 1. *Distribución del alumnado por cursos*

Curso	Nº Alumnos
3º E.S.O	84

El 50,5 % de los sujetos son de género masculino y el 49,5% restantes de género femenino.

Figura 1. Distribución por género de la muestra.

Materiales

Esta investigación se ha llevado a cabo mediante una metodología descriptiva por encuesta. El instrumento de recogida de datos fue un cuestionario de elaboración propia, sobre las emociones experimentadas en el aprendizaje de contenidos en la materia de Física y Química, teniendo en cuenta la opinión de Buendía (1997) y algunas ideas del cuestionario de Borrachero, Costillo, Brígido y Bermejo (2011), en el que se recogen las opiniones exteriorizadas por los futuros profesores de Secundaria hacia la impartición de contenidos de Física y de Química a lo largo de su período de aprendizaje.

Se han clasificado las emociones en torno a dos categorías, positivas y negativas, atendiendo a las clasificaciones que realizan Bisquerra (2009), Casacuberta (2000), Damasio (2010), Fernández-Abascal et al. (2001), Goleman (1996) y Rebollo, García, Barragán, Buzón y Vega (2008), y nuestra propia experiencia en investigaciones pasadas. Se ha utilizado una escala tipo Likert de 5 puntos para medir estas emociones, tanto positivas como negativas, donde: 0 “Nunca han experimentado esta emoción”; 1 “Mínima frecuencia” y 5 “Máxima frecuencia”.

En la Tabla 2 se muestra la clasificación de las emociones utilizada para esta investigación, en torno a las dos categorías en estudio.

Tabla 2**.** *Clasificación de las emociones*

Clasificación de las emociones			
POSITIVAS	Alegría	**NEGATIVAS**	Ansiedad
	Confianza		Asco
	Diversión		Enfado
	Entusiasmo		Miedo
	Felicidad		Nerviosismo
	Satisfacción		Preocupación
	Tranquilidad		Tristeza
	Admiración		Vergüenza
	Sorpresa		Aburrimiento

Resultados

En este apartado, se recogen los resultados obtenidos tras realizar el análisis de las emociones que experimentan los alumnos en el aprendizaje de contenidos científicos en la asignatura de Física y Química (ESO), según el género.

En los siguientes gráficos, se representan las emociones positivas a la izquierda y las emociones negativas a la derecha, utilizando como medida la media de cada una de las emociones dentro de una escala de 0 (Nunca) a 5 (Máxima frecuencia).

*Figura 2.*Frecuencia media de la presencia de emociones en 3º ESO en el aprendizaje de contenidos en la materia de Física y Química, según el género.

En la Figura 2, puede observarse que los alumnos de 3º de Educación Secundaria Obligatoria experimentan una mayor frecuencia media de las emociones positivas como alegría, confianza, felicidad, tranquilidad y diversión que las alumnas. En cuanto a las emociones negativas como preocupación, miedo, enfado, aburrimiento y nerviosismo son experimentadas en mayor frecuencia media por las alumnas frente al género masculino.

Seguidamente, se ha realizado la Prueba T de Student para comprobar si existen diferencias significativas en la frecuencia de las emociones según el género del alumno en el aprendizaje de Física y Química.

En la Tabla 3 se muestra el valor de la prueba T de Student (t) y el valor de significación (Sig.) para un nivel de confianza del 95%. Así pues, se encuentran diferencias significativas en las emociones positivas *Tranquilidad* ($p > .000$), y en las emociones negativas como: *Preocupación* ($p = ,023$), *Miedo* ($p =,033$) y *Aburrimiento* ($p = ,048$) y *Nerviosismo* ($p=,042$).

Tabla 3. *Prueba T de Student para dos muestras independientes Emociones-Género 3º ESO*

	Emoción	Prueba T de Student			Emoción	Prueba T de Student	
		t	Sig.			t	Sig.
Positivas	Alegría	1.254	.214	Negativas	Preocupación	-2.325	.023*
	Confianza	1.212	.229		Vergüenza	1.850	.060
	Felicidad	1.591	.116		Ansiedad	-1.271	.207
	Admiración	.106	.916		Miedo	-2.163	.033*
	Tranquilidad	4.160	.000**		Asco	-.010	.992
	Satisfacción	.131	.896		Tristeza	-1.562	.122
	Entusiasmo	-1.172	.245		Enfado	-1.404	.164
	Sorpresa	.091	.928		Aburrimiento	-1.898	.048*
	Diversión	1.325	.189		Nerviosismo	-1,982	.042*

Estos resultados concuerdan con otras investigaciones que indican la influencia de los factores afectivos en el género de los alumnos, donde los estudiantes de género masculino presentan actitudes más positivas hacia las ciencias, en concreto, en temas relacionados con la física y la tecnología, mientras que los estudiantes de género femenino hacia temas biológicos y de salud o relacionados con la estética corporal (Vázquez, 2013).

Conclusiones

La investigación realizada sobre las emociones que experimentan los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en el aprendizaje de Física y Química, indica que el plano emocional de los alumnos ante el aprendizaje de contenidos científicos en la asignatura de Física y Química influye en el género de la muestra.

Por tanto, los alumnos experimentan mayoritariamente emociones positivas como alegría, diversión, felicidad y tranquilidad, en el aprendizaje de Física y Química, frente a las alumnas que presentan frecuencias bajas de estas emociones.

Asimismo, se ha observado que las alumnas experimentan en mayor medida emociones negativas como preocupación, miedo, aburrimiento y nerviosismo, mientras que los alumnos registran menores frecuencias.

Tras realizar el análisis de este estudio, puede determinarse que el conocimiento de las emociones que experimentan los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria ante el aprendizaje de Física y Química, resulta necesario para el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Agradecimientos: Este trabajo forma parte del Proyecto Nacional de Investigación EDU2012-34140 del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

Referencias

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Borrachero, A.B., Costillo, E., Brígido, M. y Bermejo, M.L. (2011). Las emociones despertadas en los futuros profesores de Secundaria, según el campo de procedencia, al impartir contenidos científicos. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, XV* (38).

Buendía, L. (1997). La investigación por encuesta. La investigación observacional. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández. (Coords.), *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Casacuberta, D. (2000). *Qué es una emoción*. Barcelona: Crítica.

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Editorial Destino.

Fernández-Abascal, E., Martín, M. y Domínguez, J. (2001). *Procesos psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Hargreaves, A. (2003). Teaching in the knowledge society. Maindenhead: Open University Press.

Punset, E. (2010). *Viaje a las emociones.* Barcelona: Destino.

Rebollo, M.A., Gracía, R., Barragán, R., Buzón, O. y Vega, L. (2008). Las emociones en el aprendizaje online. *RELIEVE, 14*(1). Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/ RELIEVEv14n1_2.htm

Vázquez, A. (2013). La educación científica y los factores afectivos relacionados con la ciencia y tecnología. En V. Mellado, L.J. Blanco, A.B. Borrachero y J.A. Cárdenas (Eds.), *Las emociones en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias y las Matemáticas* (pp.245-278). Badajoz, España: DEPROFE.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotions*. Nueva York: Springer.

ÓPERAS LITERARIAS: ITINERARIOS DE LECTURA INTERTEXTUAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES

María Isabel de Vicente-Yagüe Jara
Universidad de Murcia

Resumen

El género musical de la ópera reúne las cualidades de una obra de arte total y constituye una creación mixta cuyo libreto ha procedido en numerosas ocasiones de la tradición literaria (*Don Giovanni* de Mozart, *Romeo y Julieta* de Gounod, *Los cuentos de Hoffmann* de Offenbach…). Por otra parte, existe la necesidad de plantear en el aula modelos que desplacen el tradicional estudio teórico de obras, géneros y autores de la enseñanza literaria y musical por un aprendizaje funcional y activo en el que el goce estético de la lectura y la audición se experimente a través del contacto dialogado del receptor con las obras. Por tanto, se propone el establecimiento de un innovador modelo didáctico intertextual que dé respuesta a las demandas holísticas y competenciales de los currículos actuales desde la perspectiva literario-musical que posibilita el género de la ópera. A partir de ciertas experiencias específicas en el ámbito educativo, se muestra cómo trabajar en el aula de Música los textos literarios implicados para la comprensión de la obra musical y, de igual modo, cómo trabajar en el aula de Literatura la audición musical para un significativo y motivador acceso a los textos literarios.

Abstract

The musical genre of Opera gathers the same characteristics of a total work of art and is a mixed creation whose *libretto* has mostly come from the literary tradition (*Don Giovanni* by Mozart, *Romeo and Juliet* by Gounod, *The Tales of Hoffmann* by Offenbach…). Additionally, it is necessary to lay new teaching methods out in the classroom leading from the traditional and theoretical study of works, genres and authors in the literary and musical teaching to a functional and active learning in which the aesthetic enjoyment of reading and listening of music is experienced through the dialogue between the works and their receptors. Therefore, it is hereby proposed the establishment of an innovative intertextual teaching model in response to the holistic and skill-based demands of the current curriculums from the literary and musical

perspective that the Opera genre allows. From certain specific experiences in the field of teaching, it is hereby showed how to work in the classroom of Music with the literary works implicated in the comprehension of the piece of music and, likewise, how to train the listening of pieces of music in the classroom of Literature for a motivational and significant access to the literary texts.

Introducción

El género musical de la ópera reúne las cualidades de una obra de arte total (Wagner, 1952) y constituye una creación mixta en la que se dan cita diferentes elementos y manifestaciones artísticas: música, libreto, artes escénicas, escenografía (pintura, decoración), iluminación, vestuario y maquillaje… Podemos partir de la definición de Jean-Jacques Rousseau, quien presenta un panorama integrador del género desde el punto de vista de su recepción:

> Las partes constitutivas de una *ópera* son el poema, la música y la decoración. Mediante la poesía se habla al espíritu, por la música al oído, por la apariencia escénica a los ojos, y el todo debe reunirse para conmover al corazón y llevarle a la vez una misma impresión mediante diversos órganos (2007, p. 308).

Comprobamos que Rousseau se refiere al libreto de la ópera a través del género de la poesía, otorgándole por tanto un carácter literario. En este sentido, diferentes estudios han discutido acerca de la consideración del libreto como un objeto literario, intentando situar la frontera entre la literatura pura y la literatura puesta en música. Incluso, dichos trabajos se han cuestionado si el libreto podía ser analizado de manera aislada a sus componentes musicales y escénicos (Decroisette, 2010).

Por otra parte, el libreto de ópera ha procedido en numerosas ocasiones de la tradición literaria. *Don Giovanni* de Mozart, *Romeo y Julieta* de Gounod, *Pelléas et Mélisande* de Debussy, *Los cuentos de Hoffmann* de Offenbach y *El retablo de Maese Pedro* de Falla son algunos ejemplos de ello.

¿Por qué no unir entonces este binomio música-literatura, materializado en el género de la ópera literaria, en la enseñanza de las materias tanto musicales como literarias? En la materia de Música las artes han ido teniendo cabida de forma explícita en las diferentes disposiciones normativas. El Real Decreto 1105/2014 derivado de la LOMCE señala para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, en su bloque 3

("Contextos musicales y culturales"), los siguientes criterios de evaluación, correspondientes al primer ciclo y al cuarto curso, respectivamente:

- Realizar ejercicios que reflejen la relación de la música con otras disciplinas (MECD, 2015, p. 510).
- Relacionar la música con otras manifestaciones artísticas (MECD, 2015, p. 511).

Sin embargo, quizás lo más destacable, desde el punto de vista del marco curricular, es la reciente incorporación de las artes en el desarrollo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. El bloque 4 ("Educación literaria") expone, tanto para el primer ciclo como para el cuarto curso, el siguiente criterio de evaluación:

- Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes: música, pintura, cine, etc., como expresión del sentimiento humano, analizando e interrelacionando obras (literarias, musicales, arquitectónicas...), personajes, temas, etc. de todas las épocas (MECD, 2015, p. 364).

Por otra parte, existe la necesidad de plantear en el aula modelos que desplacen el tradicional estudio teórico de obras, géneros y autores de la enseñanza literaria y musical hacia un aprendizaje funcional y activo en el que el goce estético de la lectura y la audición se experimente a través del contacto dialogado del receptor con las obras. Además, las óperas literarias son fruto de un entramado creativo de relaciones textuales que las convierten en obras hipertextuales y, en este sentido, se ha de apostar por la actualización didáctica del concepto de la intertextualidad, procedente de la crítica literaria.

Objetivos

Por todo lo dicho, nuestro objetivo principal es el siguiente:

- Establecer un innovador modelo didáctico intertextual que dé respuesta a las demandas holísticas de los currículos actuales desde la perspectiva literario-musical que posibilita el género de la ópera.

Este objetivo se desglosa en los dos siguientes objetivos específicos, acordes con las materias de estudio derivadas del enfoque interdisciplinar:

- Trabajar en el aula de Música los textos literarios implicados en las composiciones operísticas con el fin de desarrollar estrategias de comprensión musical.

- Trabajar en el aula de Literatura la audición musical con el fin de procurar un significativo y motivador acceso a los textos literarios enmarcados en la estructura de una ópera.

Intervención didáctica

Los objetivos anteriores son enfocados metodológicamente desde un reconocimiento intertextual por parte del alumnado de las obras literarias y musicales, en consonancia con el desarrollo interdisciplinar de las competencias vigentes en el nuevo contexto curricular de convergencia educativa (Vicente-Yagüe, 2013).

Por otra parte, las teorías del intertexto (Mendoza, 2001) como punto de encuentro entre las aportaciones del texto (literario o musical) con las del lector u oyente son la clave en este tipo de tareas, pues en la formación de todo estudiante dirigida a la recepción de la obras han de tenerse en cuenta una serie de elementos totalmente independientes del producto cerrado que constituye la obra, pero estrechamente implicados en su fase interpretativa: conocimientos previos del alumno, lecturas anteriores, audiciones recordadas, experiencias vitales acaecidas…

A continuación, se presentan algunas de las experiencias que hemos llevado a cabo en el aula, así como los materiales y recursos disponibles, fruto de este trabajo interdisciplinar.

El retablo de Maese Pedro de Manuel de Falla

La ópera para marionetas de Falla (2006) recrea un episodio de El Quijote. En el aula, según el nivel y la etapa del alumnado, podemos emplear las siguientes ediciones:

- Versión original: capítulo XXVI de la segunda parte de la novela de Cervantes, titulado “Donde se prosigue la graciosa aventura del titerero, con otras cosas en verdad harto buenas” (1999, pp. 846-855).
- Versión adaptada: capítulo “El desafío, la cueva y el retablo” (Cervantes, 2005, pp. 100-105) de la edición de Vicens Vives.

Entre las tareas que se realizaron en el aula de Literatura en la etapa de Educación Secundaria destaca la composición de un recitativo musical, imitando la figura del Trujamán, quien es de gran importancia a lo largo de la ópera, pues es el responsable de realizar el pregón, presenta a los personajes y comenta el argumento.

Los cuentos de Hoffmann de Jacques Offenbach

La ópera de Offenbach (1981) emplea ciertos cuentos del escritor romántico Hoffmann, como el propio título revela. Las tareas que interesaba realizar con los alumnos de Bachillerato en la materia de Música iban encaminadas a la comparación y análisis de la estructura y argumento literario con su recreación musical por parte de Offenbach. Se trabajó especialmente el segundo acto de la ópera, se leyó el relato correspondiente de *La aventura de la noche de San Silvestre* (Hoffmann, 2007) y se analizaron, entre otras, las siguientes cuestiones:

- ¿Quién es el protagonista del segundo acto de la ópera?
- Comenta las diferencias y semejanzas entre los personajes de la ópera de Offenbach y los personajes del cuento de Hoffmann.
- Existe una estrecha vinculación entre la vida y la obra de Hoffmann, ¿qué sucede en este sentido en la ópera?

Hansel y Gretel de Humperdinck

Un interesante recurso editorial para el aula con respecto al trabajo de la ópera es la colección de literatura infantil "Cuéntame una ópera" de la editorial Ciudadela Libros. Se trata de un conjunto de libros-CD en los que el lector-oyente podrá escuchar una selección de números de las óperas correspondientes, así como acceder a la historia de las mismas a través de un relato adaptado del contenido del libreto.

Podemos mencionar el ejemplar de la colección referente a la ópera *Hansel y Gretel* de Humperdinck (García-Mauriño, 2008), cuya procedencia intertextual recae en el cuento homónimo de los hermanos Grimm. Algunas de las preguntas que guían el trabajo son las siguientes:

- ¿Conoce el alumno la versión de los hermanos Grimm, clásico de la literatura juvenil?
- ¿Respeta la ópera de Humperdinck la trama y los personajes del cuento tradicional?
- ¿Qué nuevos elementos incorpora?
- ¿Qué influencias musicales recoge la ópera? ¿Hemos escuchado anteriormente la cabalgata de las brujas en "otro lugar"? ¿Wagner?

- ¿Qué semejanzas muestran las ilustraciones con las versiones del cine de animación?

Referencias

Cervantes, M. de (1999). *Don Quijote de la Mancha* (3ª ed.). Barcelona: Crítica.

Cervantes, M. de (2005). *Don Quijote.* Barcelona: Vicens Vives.

Decroisette, F. (dir.) (2010). *Le livret d'opéra, oeuvre littéraire?* París: Presses Universitaires de Vincennes, Université Paris 8.

Falla, M. de (2006). *El retablo de Maese Pedro* [DVD]. Londres: DECCA.

García-Mauriño, G. (2008). *Hansel y Gretel* [libro-CD]. Madrid: Ciudadela Libros.

Hoffmann, E.T.A. (2007). *Cuentos*. Madrid: Cátedra.

MECD (2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE, 3/1/15).

Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Offenbach, J. (1981). *Les Contes d'Hoffmann* [DVD]. The Royal Opera Covent Garden, Plácido Domingo. Londres: NVC ARTS.

Rousseau, J.-J. (2007). *Diccionario de música.* Madrid: Akal.

Vicente-Yagüe Jara, Mª I. de (2013). *La intertextualidad literario-musical. Una estrategia didáctica para la animación a la lectura y la audición musical.* Barcelona: Octaedro.

Wagner, R. (1952). *La poesía y la música en el drama del futuro*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.

UN ESTUDIO PILOTO DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA MENTES ÚNICAS PROFESORES Y ORIENTADORES PARA LA MEJORA SOCIO-EMOCIONAL DE ALUMNOS CON Y SIN DIFICULTADES ESCOLARES

Montserrat Barros Grela* y Silvia López Larrosa**

**CEIP Alfredo Brañas; **Universidade da Coruña*

Resumen

Antecedentes. El Programa Mentes Únicas Profesores y Orientadores (MUPO) pretende la mejora socio-emocional de los alumnos con y sin dificultades de aprendizaje (DA). Parte de la idea de que el proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo abarca componentes cognitivos sino también socio-emocionales, y unos y otros se influyen mutuamente. MUPO se desarrolla en los centros educativos y consta de ocho sesiones de una hora. El **objetivo** era identificar mejoras socio-emocionales y en los resultados académicos tras la participación en el programa. **Método.** Los participantes fueron 12 niños y niñas de 5º de primaria de un centro público. Cuatro de estos alumnos tenían DA. Para la evaluación de resultados se realizaron medidas pre test-post test usando el Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes (BASC) en su versión autoinforme y del profesor; el Cuestionario de Fortalezas y Dificultades (SDQ) en su versión autoinforme y en la versión para profesores; y se recogieron los resultados escolares (calificaciones). Tras la terminación del programa se realizó un grupo de discusión con los cuatro niños con DA. **Resultados**. No se hallaron diferencias estadísticamente significativas pre test-post test en las evaluaciones de los niños ni en sus resultados escolares, pero sí en las evaluaciones de su tutora, especialmente en los niños sin DA. Además, se apreciaron diferencias a nivel cualitativo en la percepción de los niños con DA. **Conclusiones**. MUPO parece tener un efecto positivo en los alumnos participantes. Futuras investigaciones sugieren la necesidad de la implicación de todo el profesorado del aula para reforzar los aprendizajes del programa.

Abstract

Background. Unique Minds Teachers and Counsellors (MUPO for the acronym in Spanish) aims at improving socio-emotional dimensions of participant students either with or without learning difficulties (LD). It is grounded in the idea that teaching and

learning implies cognitive but also socio-emotional dimensions and they influence each other. MUPO develops at schools and consists of eight one-hour sessions. The aim is to identify socio-emotional improvements and improvements in academic results after children's participation in the program. **Method**. Participants were 12 Fifth level Primary school students attending a public school. Four children had LD. The Spanish version of Behavior Assessment System for children (BASC) (self-report and teacher report), Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-self and SDQ teacher) were used pre and post-test. Students' marks were also collected pre and post-test. After the program finished, a discussion group with the four children with LD was held. **Results** show no significant differences in children's responses and in their marks but there were significant differences according to their teacher's reports, mostly in children without LD. In the discussion group, qualitative improvements appeared in children with LD. **Conclusions.** MUPO seems to have a positive effect in the participant children. Future research should imply the involvement of the students' teachers to reinforce what is learned in the program.

Introducción

El aprendizaje socioemocional es el proceso mediante el cual los niños adquieren conocimientos, actitudes y habilidades que les permiten reconocer y manejar sus emociones, demostrar interés y preocupación por los demás, entablar buenas relaciones, tomar decisiones responsablemente y saber manejar los desafíos de manera constructiva (Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004).

Los alumnos con mayor éxito académico poseen mayores niveles de competencias socio-emocionales y éstas pueden actuar como moderadoras de los efectos de las variables cognitivas sobre el rendimiento académico. Por otro lado, ciertos estados depresivos y la baja adaptación social se relacionan con un rendimiento académico deficiente (Pena y Repetto, 2008). Los niños con dificultades en el aprendizaje (DA) pueden tener malos resultados escolares y dificultades sociales. Un alumno tiene DA si, con una inteligencia dentro de lo normal, tiene problemas en los procesos cognitivos y esto afecta a la lecto-escritura y/o a las matemáticas, influyendo en su aprendizaje escolar. En general, los alumnos con DA suelen atribuir sus fracasos escolares a la falta de competencia y los éxitos a factores externos como la suerte o la

facilidad de la tarea. Tienen un autoconcepto más negativo que los niños sin dificultades, los cuales generalmente atribuyen su éxito a la capacidad y al esfuerzo, y tienen un autoconcepto académico más elevado (Núñez y González-Pienda, 1994).

Además, suelen presentar mayores problemas de integración socio-emocional en comparación con sus compañeros sin dificultades de aprendizaje, manifestando, también, un estilo atribucional desadaptativo y escasa persistencia en las tareas escolares (Capurro, Sotz y Arratia-Silva, 2011).

Mentes Únicas Profesores y Orientadores (MUPO) atiende a las dimensiones socio-emocionales del aprendizaje dentro del aula, trabajando conjuntamente con los alumnos con DA y los que no tienen dificultades. MUPO (López y González, documento no publicado) es una adaptación de Unique Minds (Stern, 1999). Consta de ocho sesiones de intervención en las que las actividades han sido modificadas del original para poder trabajar en el aula ordinaria de Educación Primaria y primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria.

Se hipotetiza que los alumnos de 5º participantes en el programa MUPO:

1.- Mejorarán sus dimensiones socio-emocionales tengan o no dificultades en el aprendizaje y

2.- Mejorarán sus resultados escolares.

Método

Participantes

Participaron 12 alumnos de 5º de primaria de un colegio público con edades comprendidas entre los diez y los doce años (chicas= 5, chicos=7, M=10,42; *DE*=0,669). Cuatro estaban diagnosticados con Dificultades de Aprendizaje por el departamento de orientación del centro.

Materiales

Materiales de intervención

Programa MUPO. Consta de un manual (López y González, documento no publicado) en el que se detallan las ocho sesiones de trabajo con los alumnos en el aula, cada una de las cuales tiene una duración aproximada de 60 minutos.

Los elementos esenciales son el tratamiento de las Inteligencias Múltiples, el aprendizaje de estrategias de Solución de Problemas y la externalización. Otros temas

están basados en la colaboración familia-escuela; la identificación y refuerzo de las mejoras de los alumnos y el autoconocimiento y la mejora de las relaciones sociales en el aula (López y González, 2011).

Instrumentos de evaluación

Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes (BASC) (versión en español de González, Fernández, Pérez y Santamaría, 2004). Se aplicó el autoinforme de los niños y el informe de la tutora.

El auto-informe de los niños (BASC-S2) incluye las dimensiones: inadaptación escolar, inadaptación clínica (ansiedad, atipicidad, locus de control y somatización), adaptación personal (relaciones con los padres, las relaciones interpersonales, autoestima y confianza en sí mismo) y otros problemas (depresión, sentido de incapacidad, de estrés y social). La fiabilidad de las subescalas del autoinforme en su versión española oscila entre 0,70 y 0,80

El informe de la tutora (BASC-T2) evalúa los problemas de externalización, internalización; los problemas escolares (atención y aprendizaje); otros problemas (atipicidad y retraimiento), habilidades de adaptación (la capacidad de adaptación, liderazgo y habilidades sociales) y otras habilidades adaptativas (técnicas de estudio). La fiabilidad de las subescalas para el rango de edad de los participantes oscila entre 0,64 y 0,90 y superior.

SDQ-self (Strengths and Difficulties Questionnaire) (Goodman, 1997). Es un instrumento auto-aplicado compuesto por cinco escalas: síntomas emocionales, problemas conductuales, hiperactividad/inatención, problemas en las relaciones con los iguales y conducta prosocial. La fiabilidad de toda la escala es de 0,82.

SDQ-maestros incluye las mismas escalas que el SDQ-self, pero las preguntas están formuladas para que las conteste el docente pensando en el alumno.

Diseño

Es un diseño cuasi-experimental sin grupo control.

Procedimiento

MUPO fue aplicado por la orientadora en la clase de 5º. La periodicidad de las sesiones fue semanal y la duración hubo de acortarse para ajustarse a las exigencias horarias del centro. Se aplicó en 50 minutos y se realizó siempre el mismo día de la semana.

En la evaluación pre y post test se aplicaron BASC-S2, BASC-T2, SDQ-self y SDQ-maestros. Al terminar el programa se realizó un grupo de discusión (Hennik, 2007) para valorar el impacto del programa en los alumnos con DA.

El contenido de lo tratado en el grupo de discusión se transcribió y se realizó el análisis.

Resultados

Con respecto a la primera hipótesis, los resultados indican que las diferencias entre las medidas pre-test y post-test fueron significativas en las dimensiones de la escala BASC-profesor (BASC-T2). Los alumnos sin dificultades, en el post- test disminuyeron la hiperactividad ($t(7)= 3,07$; $p= 0,01$), los problemas atencionales ($t(7)= 3,65$; $p= 0,01$), la atipicidad (cambios de ánimo e ideas extrañas) ($t(7)= 2,49$; $p= 0,05$), la somatización (quejarse de problemas físicos) ($t(7)= 2,49$; $p= 0,05$), los problemas de aprendizaje ($t(7)= 2,49$; $p= 0,05$) y escolares ($t(7)= 3,65$; $p= 0,01$).

En los alumnos con DA, en el post-test disminuyó significativamente la Somatización ($t(3)= 6,85$; $p= 0,01$). Sin embargo, se halló un resultado inesperado en la dimensión Habilidades de Estudio pues descendieron en relación al pre-test ($t(3)= 4,52$; $p= 0,05$).

Los resultados de BASC-autoinforme (S2) no indicaron diferencias estadísticamente significativas ($p\geq0,05$ y $p\geq0,01$) en ninguna de las dimensiones, excepto en Relaciones Interpersonales, que se incrementó en los alumnos sin DA ($t(7)= 1,98$; $p= 0,05$).

No se hallaron diferencias significativas pre-post test en los cuestionarios SDQ-self y SDQ-Maestros ($p>0,10$).

El análisis cualitativo del contenido del grupo de discusión con los alumnos con DA indica que mejoraron el conocimiento de sí mismos y la identificación de su propia valía. Se identificaron aprendizajes de solución de problemas y mejoras en las relaciones sociales.

Por lo que respecta a la segunda hipótesis, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las calificaciones escolares pre y post-test ($p>0,10$).

Conclusiones

Los resultados evidencian mejoras más significativas en los niños sin DA que con DA y según la profesora. Al ser un instrumento aplicado con tres meses de separación entre el pre-test y el post-test, es muy difícil que la profesora recordase cómo puntuó a cada alumno en cada uno de los ítems. Por otra parte, no estuvo presente en las sesiones de intervención, aunque sí sabía el contenido tratado en las mismas; por lo tanto las respuestas del post-test suponemos que se basan en la valoración de lo que realmente percibió. Por otro lado, aun si sus respuestas estuviesen sesgadas, lo más interesante es que cuando el sesgo es positivo, los docentes actúan en consecuencia y las mejoras se consolidan (Benner & Mistry, 2007); a pesar de que puedan no traducirse inmediatamente en unas mayores calificaciones, como es el caso de este estudio. No obstante, resulta curioso que sean precisamente los alumnos sin DA los que más mejoren según la tutora aunque la apreciación cualitativa y algún dato cuantitativo de los alumnos con DA señalan que tuvieron mejoras socioemocionales.

Por lo que respecta a las limitaciones de este trabajo, por una parte se encuentra el tamaño reducido de la muestra y la falta de continuidad, que supuso que no se realizó un seguimiento de los contenidos del programa.

Referencias

Benner, A.D. y Mistry, R.S. (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low income youth's academic competence. *Journal of Educational Psychology, 99,* 140-153.

Capurro, G., Sotz, C. y Arratia-Silva, A. (2011). Aplicación Piloto del Programa Mentes únicas (Stern, 1999) en Centro de Atención Psicológica (CAPs) de la Universidad Santo Tomás a niños con dificultades de aprendizaje y sus familias. *Summa Psicológica Ust, 8*(1), 63-70.

González, J., Fernández, S., Pérez, E. y Santamaría, P. (2004). *BASC. Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes*. Madrid: TEA.

Goodman, R. (1997). "The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note". *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38,* 581-586.

Hennik, M. (2007). *International Focus Group Research. A handbook for the Health and Social Sciences.* Cambridge: Cambridge University Press.

López, S. y González, R. M. (2011). Mentes Únicas Profesores: un programa psicoeducativo para docentes de primaria. En A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, J.C. Brenlla, B. Duarte da Silva y L.S. Almeida (Ed.). *XII Congreso Galego Portugués de Psicopedagoxía* (pp. 3799-3807). A Coruña: Universidade da Coruña.

López, S. y González, R. M. (documento no publicado). *Mentes Únicas Profesores y Orientadores.* A Coruña: Asiento registral 03/2012/1015.

Núñez, J. C. y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional (IE) en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *6*(2), 400-420.

Stern, M. (1999). *Unique Minds Program for children with learning disabilities and their families.* Group Leader's Manual. New York: Ackerman Institute for the Family.

Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C y Walberg, H.J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* New York: Teacher College Press.

EVALUACIÓN DE PROCESO Y RESULTADOS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN EMOCIONES CODIP-R

Beatriz Echeverría*, Silvia López -Larrosa *, y Paula Mendiri-Ruiz de Alda**

** Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidade da Coruña;*

*** Departamento de Filosofía y Métodos de Investigación en Educación. Universidade da Coruña.*

Resumen

El siguiente trabajo presenta la evaluación de proceso y resultados del programa de intervención psicoeducativa en emociones CODIP-R. En esta investigación participaron 42 alumnos/as de segundo curso de educación primaria de un colegio concertado de la ciudad de A Coruña. Para la evaluación, se combinó metodología de carácter cuantitativo y cualitativo. Con respecto a la primera metodología, se utilizó la escala de Clima Social (CES) y el cuestionario SDQ-Self, así como un cuestionario individual de seguimiento de cada una de las nueve sesiones y un cuestionario ad-hoc para explorar la percepción de los cambios en el aula. Finalmente, desde el punto de vista cualitativo, se realizó un grupo de discusión que pretendió explorar el efecto de la participación en CODIP-R. La alianza con el proceso de intervención se valoró positivamente. A pesar de que no se identificaron cambios estadísticamente significativos entre las medidas pretest-postest, los datos indican que el profesorado percibió cambios positivos en el funcionamiento de la clase. Parece necesario seguir evaluando el programa con muestras más numerosas dada la necesidad de intervenir psicoeducativamente en emociones con el fin de enseñar a los niños a ser emocionalmente más competentes.

Abstract

This study evaluates the process and the results of a psycho-educational intervention program on emotions called CODIP-R. Forty two second year Primary school students from a semi-private school in A Coruña participated. Quantitative and qualitative methodologies were combined. The quantitative instruments were: the Social Climate scale (CES) and the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Self), a process evaluation instrument to measure each of the nine sessions and an ad-hoc instrument to explore the teacher's perception of changes within the classroom. Finally, from the

qualitative point of view, a discussion group was set in order to explore the effects of participation in CODIP-R. The alliance with the intervention process was positive. Although no significant changes were identified between the pre-test and the post-test measures, results indicate that teachers identified positive changes in the classroom. It seems necessary to continue evaluating the program with larger samples, given the need to intervene on emotions in order to teach students to be more emotionally competent.

Introducción

La intervención psicoeducativa en emociones es una tarea de innovación educativa cada vez más presente en los centros escolares. Éstos reclaman una intervención educativa no solo centrada en el aspecto académico sino que incluya también el emocional. Es por ello que los colegios van, poco a poco, abriendo sus puertas a nuevas experiencias educativas que se encarguen de trabajar y entrenar las competencias emocionales de sus alumnos tales como: motivación, asertividad, control de estrés, entre otras, con el fin de lograr en el alumnado un óptimo desarrollo. Dado que la falta de competencias emocionales se traduce y se materializa en la aparición de interferencias en el clima social del aula (Vaello, 2006), la intervención psicoeducativa en emociones no solo aporta beneficios a nivel individual sino que puede repercutir de forma positiva en aquellas interacciones sociales que se dan entre alumnos y alumnos/profesores, favoreciendo la creación de un clima lo más positivo y saludable posible. Lo cual, a su vez, tiene una repercusión en el ajuste psicológico de los estudiantes tanto a nivel académico como a nivel emocional.

En función de lo mencionado, los objetivos son:

- Identificar los cambios del clima escolar del grupo-clase tras la participación en CODIP-R.
- Identificar cambios en las fortalezas y problemas de los alumnos tras la participación en el programa CODIP-R.
- Evaluar el proceso de intervención del programa CODIP-R

Método

Materiales

Para medir el clima social del aula, los alumnos contestaron a la escala de Clima social de aula (CES) en su adaptación al español por Fernández-Ballesteros y Sierra (1989). También se elaboró un cuestionario ad-hoc que contestaban las tutoras con el fin de identificar cambios.

Para evaluar el ajuste psicológico de los participantes, el alumnado contestó al cuestionario "The Strengths and Difficulties" SDQ-self (Goodman, 1999).

La evaluación del proceso de intervención se realizó a través de un cuestionario de seguimiento de cada una de las 9 sesiones que cada alumno contestaba de modo individual y que explora la alianza con el proceso de intervención (López-Larrosa y Escudero, 2003).

Como metodología cualitativa, se empleó el grupo de discusión, a través del cual se busca explorar qué ha supuesto y qué efecto ha tenido la participación en CODIP- R.

Programa de intervención CODIP-R

CODIP es un programa de intervención psicoeducativa en emociones elaborado por Pedro-Carroll y Alpert-Gillis (2010). López-Larrosa (2010) llevó a cabo la traducción y adaptación al contexto psicoeducativo español del mismo para trabajar con alumnos de educación infantil y primaria.

CODPIP-R es la adaptación de CODIP con la finalidad de llevarlo a la práctica en el aula interviniendo de forma conjunta con niños cuyos padres están divorciados junto con aquellos cuya familia es nuclear. Se estructura en tres bloques diferenciados: emociones (identificación y expresión de emociones), resolución de conflictos y diversidad familiar. Se trabaja a partir de diversas actividades durante 9 sesiones de 50 minutos cada una de ellas.

Participantes

Participaron un total de 42 alumnos y alumnas de segundo de Primaria (media de edad=8,2 años) de un colegio concertado de la ciudad de A Coruña.

Procedimiento y recogida de datos

Tras establecer contacto con el centro a través de la orientadora del mismo, se presentaron los objetivos del programa de intervención CODIP-R.

Una vez obtenido el permiso, se procedió a realizar las medidas pretest. Cada alumno de segundo curso de primaria cumplimentó el cuestionario SDQ-self. Asimismo, las tutoras de los respectivos cursos contestaron al Cuestionario de Clima social de aula (CES).

Al finalizar cada una de las sesiones que forman CODIP-R, cada alumno cubría el cuestionario de evaluación de cada sesión. Transcurridas las nueve sesiones de CODIP-R, se procedió a recoger los datos postest siguiendo los mismos pasos que en la recogida pretest, aplicando el cuestionario SDQ a los niños y la escala CES a las profesoras. Además, éstas cubrieron el cuestionario final, que evalúa las características de los cambios individuales o de la clase durante o al terminar el programa.

El grupo de discusión formado por una madre, una profesora/tutora y dos niños participantes en el programa, se llevó a cabo tras la finalización del programa de intervención.

Resultados

El profesorado identificó cambios positivos en el funcionamiento de la clase durante y posteriormente a la aplicación del programa: los alumnos comenzaron a controlarse y a mostrarse más pendientes de las necesidades y sentimientos de los compañeros. Por otro lado, la alianza con el proceso de intervención se valoró positivamente, predominando sentimientos de seguridad y comprensión a lo largo de las sesiones. En consecuencia, los alumnos manifestaron haberse sentido mejor o mucho mejor tras cada sesión. No obstante, no se identificaron cambios estadísticamente significativos en las medidas pretest-postest referidas al clima social del aula así como en las fortalezas y dificultades emocionales y conductuales.

En el grupo de discusión se valoraron los contenidos como importantes y suficientes para la etapa escolar en la que se encuentran y se incidió en la importancia de trabajar la diversidad familiar.

Discusión y conclusiones

Lo primero que se evidencia, tal y como exponen Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez (2000), es que la evaluación en programas de educación emocional no es tarea sencilla debido al carácter subjetivo de las emociones, condición que hace que

su medición entrañe múltiples dificultades. En consecuencia, uno de los retos de futuro supone la elaboración y validación de instrumentos diseñados a tal efecto. Dado que no se han identificado diferencias pretest-postest en las fortalezas y dificultades conductuales y emocionales de los niños medidos en el SDQ, esto no quiere decir que el programa no haya tenido repercusión en el aula. Tal y como expone Pérez- González (2008), la combinación de metodología cuantitativa y cualitativa es una opción a tener en cuenta en la evaluación de este tipo de programas y es a partir de esta última donde podemos extraer conclusiones significativas. En un primer lugar, desde el punto de vista de los padres y profesores cuyos hijos han participado en este programa, coinciden en la necesidad de intervenir psicoeducativamente en emociones desde edades tempranas y que éstas sean contempladas como parte del currículum escolar con el fin de enseñar a los niños a ser emocionalmente más competentes, dotándolos de estrategias y habilidades emocionales básicas que les protejan de factores de riesgo (Andrés, 2005). La educación emocional, en este sentido, tiene un papel relevante pues actúa como factor protector en la medida que entrena en competencias emocionales tales como: motivación, autoconfianza, asertividad, autonomía, control del estrés, empatía o autocontrol (Bisquerra y Pérez, 2007).

Las futuras líneas de investigación pueden ir encaminadas a la realización de CODIP-R con una muestra mayor, logrando un grupo control y usando medidas más precisas del estado emocional de los niños inicialmente y tras la intervención.

Referencias

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

Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de Educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas, 10,* 107-123.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, 21*(1), 7-43.

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI, 10,61-82.*

Fernández-Ballesteros, R., y Sierra, B. (1989). *Escalas de clima social FES,WES, CIES Y CES.* Madrid: TEA.

Goodman, R. (1999). The extended version of the Strengths and Difficulties Questionnaire as a guide to child psychiatric caseness and consequent burden. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40,* 791-801.

López-Larrosa, S. y Escudero, V. (2003). *Familia, evaluación e intervención.* Madrid: CCS.

López-Larrosa, S. (2010). *Programa CODIP.* Documento no publicado.

López, F. y Díez, M. (2009). Diversidad familiar en la escuela: guía de recursos didácticos. *Cultura y Educación, 21*(4), 453-465.

Pedro-Carroll, J. A. y Alpert-Gillis, L. (2010, 4a edición). *Children of divorce intervention program. A procedures manual for conducting support groups.* Nueva York: Children's institute.

Pérez- González, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista electrónica de investigación socioeducativa, 6*(2), 523-546.

Vaello, J, (2006). El clima de clase: problemas y soluciones. En M. P. Soler (Coord.), *la disrupción en las aulas. Problemas y soluciones* (pp. 83-99). Madrid: Ministerio de Educación y ciencia.

EVALUACIÓN DE PROCESO Y RELACIÓN CON LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL A ALUMNOS GALLEGOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Carmen Vázquez de Prada Belascoaín y Silvia López Larrosa

Universidade da Coruña

Resumen

Antecedentes: El estudio y el desarrollo de programas para la mejora de la inteligencia emocional (IE) en el ámbito educativo han experimentado un incremento notable en los últimos años. Para trabajar la IE en los últimos cursos de educación primaria (4º a 6º) se desarrolló un programa dirigido a 15 docentes de tres colegios públicos de A Coruña (6 hombres y 9 mujeres), que a su vez aplicaron el programa a un total de 282 alumnos. **Método**. Los docentes recibieron 10 sesiones de formación con una duración de 2 horas y media cada una. Al tiempo que se formaban, realizaban ellos la aplicación del programa con sus alumnos en un total de 12 sesiones. La evaluación de proceso se centró en la facilidad, el interés, la utilidad y la diversión de cada sesión de trabajo de los docentes con sus alumnos usando una escala Likert de cinco puntos con valores de nada a mucho. Para evaluar la inteligencia emocional de los niños se recurrió al cuestionario CDE- (9-13) (Cuestionario de desarrollo emocional para niños entre 9 y 13 años) desarrollado por el GROP. **Resultados**. Los docentes destacan la utilidad y el interés que el programa tiene para ellos, aunque se dan diferencias significativas en las valoraciones de hombres y mujeres, de modo que las mujeres lo consideran más interesante y divertido que los hombres. Los análisis realizados para identificar la relación entre la evaluación del proceso y las mejoras emocionales experimentadas por los alumnos indicaron que no existen relaciones significativas. **Conclusiones**. Es difícil controlar las variables del profesor que pueden estar relacionadas con las mejoras de los alumnos, además se valora la mejora de toda la clase y no las mejoras individuales de los alumnos.

Abstract

Background: The study and development of programs to improve Emotional Intelligence (EI) have increased over the last years. A program for 4th to 6th grade

Primary school teachers (N=15) was developed. Teachers worked in three public schools in the province of A Coruña (six men and nine women). Those teachers applied the program to 282 students. **Method.** Teachers attended 10 training sessions each lasting two hours and a half. While they were trained, they also applied the program to their students throughout 12 sessions. Process evaluation of the sessions that teachers worked on with their students measured the easiness, interest, usefulness and fun of each session using a five point Likert scale ranging from nothing to a lot. To evaluate emotional intelligence, CDE- (9-13) (Cuestionario de desarrollo emocional para niños entre 9 y 13 años) was used. **Results**. Teachers outlined the usefulness and interest of the program for them although significant differences between men and women were identified so women found it more interesting and fun compared to men. The analyses undertaken to identify the relationship between process evaluation and students' emotional improvements showed no significant results. **Conclusions.** It is difficult to control for the teachers' variables that may be related to students' improvements. Besides, the improvements of the whole class are evaluated instead of individual improvements in target children.

Introducción

El interés por la inteligencia emocional (IE) se ha incrementado en los últimos años (Bar-On, 2000; Mayer y Salvey, 1997). Los centros educativos se han dado cuenta de que tienen un papel fundamental en el desarrollo educativo de las emociones de sus alumnos, principalmente porque a través de programas socio-emocionales se mejoran el aprendizaje y el bienestar emocional y se previenen problemas de comportamiento y de salud mental ((Elias et al., 1997). Según numerosas investigaciones (Durlak et. al, 2011), el dominio efectivo de las competencias socio-emocionales se asocia con un mayor bienestar y mejor rendimiento escolar, mientras que su falta puede conducir a una variedad de dificultades personales, sociales y académicas.

En esta investigación se presenta la evaluación de proceso y de diversas características del docente como su edad, sexo y antigüedad, y la relación entre las variables de proceso y del profesor con los resultados de la aplicación de un programa de inteligencia emocional denominado R.I.E.S (Respira Inteligencia Emocional y Social).

Método

Materiales

Para la evaluación de proceso se utilizó un cuestionario que mide la facilidad, el interés, la utilidad y la diversión de cada sesión de trabajo de los docentes con sus alumnos usando una escala Likert de cinco puntos con valores de nada (1) a mucho (5).

Los datos sociodemográficos de los docentes se recogieron en un cuestionario (edad, sexo, antigüedad profesional).

Para evaluar la inteligencia emocional de los niños, se recurrió al cuestionario CDE (9-13) (Cuestionario de desarrollo emocional para niños entre 9 y 13 años) desarrollado por el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona. Se trata de un auto-informe basado en el modelo teórico de la educación emocional desarrollado por Bisquerra y Pérez (2007). Consta de 38 ítems que se califican en una escala Likert de 11 puntos (0 a 10) y proporciona una puntuación global y otra para cada una de las cinco dimensiones del modelo (conciencia, regulación y autonomía emocional, competencia social y competencias para la calidad de vida y el bienestar). Los cinco factores explican el 50% de la varianza. La fiabilidad de la escala para la muestra participante medida a través del alfa de Cronbach es de 0.81 en el pre test y en el post test.

Participantes

Quince profesores, 6 hombres y 9 mujeres de tres centros educativos públicos. Nueve docentes daban clase en sexto de primaria, dos en quinto y cuatro en cuarto. La muestra total de los alumnos que participaron en el programa fue de 282 alumnos (51% niños y 49% niñas, media de edad=10.23, *DE*=0.93).

Diseño

Se trata de una investigación cuasi-experimental con medida pre-test y post-test y sin grupo control.

Procedimiento

Se contactó con diversos centros educativos y se les propuso la participación en el programa. Los centros que aceptaron y que contaron con docentes dispuestos a implicarse en la implementación constituyeron la muestra de participantes.

El programa consta de dos partes, por un lado la formación que reciben los profesores

para mejorar su propia competencia emocional, que consistió en 10 sesiones de 2 horas y media cada una. La última media hora se dedicaba a explicar la segunda parte del programa, donde los profesores tenían que llevar a cabo el programa con sus alumnos, basado en 12 actividades prácticas y adaptadas a niños entre 9 y 12 años, que pretenden mejorar sus competencias emocionales. Entre sesión y sesión de formación a los docentes, éstos llevaban a cabo una actividad con los alumnos, y en la siguiente sesión presencial entregaban la evaluación de proceso.

A continuación se presenta el cuadro resumen de las 12 actividades de los alumnos (tabla1).

Tabla1

Actividades y dimensiones de la inteligencia emocional trabajadas

	Autoconciencia	**Autorregulación**	**Autonomía**	**Háb. sociales**	**Háb. Vida y bienestar**
1. ¿Realmente nos conocemos?	X		X		
2. Los pensamientos en tu mente.	X				
3. Cuatro emociones básicas.	X			X	
4. Nuestro “collage”.	X			X	
5. El elefante encadenado.	X	X	X		X
6. Nuestros sueños.	X	X	X		X
7. ¿Quién soy?	X		X		
8. Autocontrol.	X	X	X		
9. Decir “NO”.	X	X	X	X	
10. Tu salvavidas.	X	X		X	
11. Solucionando problemas.		X			X
12. La rueda de los sentimientos.	X		X	X	X

Resultados

La evaluación de proceso consistió en realizar un sumatorio de las puntuaciones de cada una de las dimensiones: facilidad, utilidad, interés y diversión en el total de doce sesiones que los 15 profesores participantes realizaron con sus alumnos. Por

último se calculó una puntuación total de todo el proceso. Los resultados se muestran en la tabla 2.

Tabla 2

Evaluación del proceso de aplicación del programa por parte de los docentes

Sesiones (15 profesores)	Fácil M*(DE)*	Interesante M*(DE)*	Útil M*(DE)*	Divertido M*(DE)*	**Total M***(DE)*
1	3.4 (.82)	3.8(.83)	3.9 (.45)	3.13 (.51)	14.33 (2.02)
2	3.2 (.77)	4.07(.45)	4.07 (.45)	2.8 (.83)	14.20 (1.74)
3	4.07 (.88)	4.27 (.59)	4.13 (.64)	3.67 (.81)	**16.13 (2.35)**
4	3.86 (.86)	4.21 (.80)	4.14 (.86)	4.14 (.86)	**16.35 (2.95)**
5	3.86 (.66)	4.57 (.51)	4.43 (.64)	3.86 (.94)	**16.71 (2.16)**
6	3.8 (.56)	4 (.75)	4.07 (.79)	3.6 (.63)	15.46 (2.26)
7	3.57 (.75)	4.14 (.36)	4.21 (.42)	3.64 (.74)	15.57 (1.98)
8	3.64 (.84)	4.2 (.57)	4.21 (.69)	3.7 (.80)	15.85 (2.34)
9	3.24 (1.2)	4.31 (.63)	4.2 (1.05)	3.24 (.82)	15.53 (2.53)
10	3.7 (.92)	3.92 (.49)	3.85 (.55)	3.17 (.71)	14.58 (2.19)
11	3.23 (.83)	3.85 (.89)	4.15 (.80)	3 (.81)	14.23 (2.35)
12	3.31 (1.10)	3.85 (.98)	3.92 (.86)	3.23 (.92)	14.30 (3.52)
SUM.TOTAL	43.80	**49.00**	**49.90**	40.77	184.33
DE (total)	5.51	4.69	6.13	5.28	20.76

Las sesiones con una mejor valoración fueron las sesiones centrales: la 3 ("cuatro emociones básicas"), la 4 ("nuestro collage") y la 5 ("el elefante encadenado"). La tercera y la cuarta actividad buscan desarrollar el autoconocimiento de los alumnos en cuanto a qué aspectos de su vida les generan: miedo, ira, alegría y tristeza. La quinta actividad tiene que ver con identificar aquellos "no puedos" o limitaciones que nos ponemos.

Lo que los profesores valoran más del programa es la utilidad y el interés de las sesiones más que la facilidad en la aplicación o la diversión.

Se analizó si había diferencias de sexo en el proceso, y los datos indican que sí se dan diferencias significativas. Las mujeres consideran que el programa es más interesante y divertido que los hombres ($t(8)==2.54$, $p=.04$ y $t(7)=-3.26$, $p=.014$, respectivamente).

No obstante, no se encontró relación (correlación de Pearson) entre la valoración del proceso de las sesiones y la edad de los docentes y sus años de antigüedad profesional ($p>.10$).

Se calculó la media de las diferencias en las dimensiones de inteligencia emocional de los 282 alumnos, de modo que se obtuvo un valor medio de la resta de las puntuaciones post-test menos las puntuaciones pre-test de cada alumno por cada uno de

los docentes participantes. Se correlacionaron estas puntuaciones con los datos de proceso de las sesiones. Nuevamente los resultados no fueron significativos (p>0,10). Se correlacionaron las medias de las diferencias en los niños con la edad y la antigüedad de los docentes y los resultados no fueron significativos (p>.10).

Tampoco se hallaron diferencias significativas considerando el sexo de los docentes (p>.10).

Se identificó a los docentes cuyos alumnos tuvieron mejores resultados y se creó una variable distinguiendo entre los profesores cuyos alumnos sí mejoraban y los que no y se calcularon T de student para determinar si había diferencias en su valoración del proceso. Los resultados indicaron que no había diferencias significativas relacionadas con una mejor o peor valoración del proceso y las mayores mejoras de los alumnos (p>.10).

Conclusiones

Parece que no hay relación entre los cambios en la inteligencia emocional de los alumnos y las dimensiones de proceso evaluadas. Sí existen diferencias de sexo en la evaluación del proceso pero éstas no se traducen en diferencias equivalentes en los resultados emocionales de los alumnos. Dado el interés que suscita la identificación de las variables que se relacionan con los resultados, los pasos futuros tendrían que ver con el desarrollo de instrumentos de evaluación de proceso más complejos y con la combinación de diferentes medidas. Por otro lado, convendría analizar los resultados de niños/as diana en lugar de toda la clase. Finalmente, se debe seguir investigando en las variables del profesor que pueden influir en los resultados.

Con este trabajo se refuerza el interés y la necesidad de continuar completando la formación del profesorado y el alumnado con el aprendizaje y desarrollo de aspectos sociales y emocionales así como la importancia de su evaluación.

Referencias

Bar-On, R. (2000). *The handbook of Emotional Intelligence*. California: Jossey-Bass.

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., y Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405-432

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D.J. Sluyter (comp.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.

CONCILIACIÓN, HORARIOS Y DOBLE JORNADA PATERNAL INFLUENCIA EN LOS MENORES

Consuelo León Llorente

Instituto de Estudios Superiores de la Familia, UIC Barcelona

Resumen

España necesita adaptar su horario a Europa. El mundo laboral y la familiar lo necesitan. Las largas jornadas laborales, el descenso de la natalidad y las escasas políticas de flexibilidad en las empresas son la causa de diversos conflictos entre paternidad y trabajo así como de la pérdida de talento y la escasez de determinados perfiles profesionales. En este capítulo se analizan estos temas a raíz de dos estudios, el primero de ellos realizado entre 967 directivos (Chinchilla, León, Torres y Canela, 2007), y el segundo es el resultado de las encuestas realizadas a 506 padres y madres trabajadores (Chinchilla, Poelmans, Gallo, y León, 2003).

Abstract

Spain needs to adapt his schedule to Europe. The world of work and the family need it. Long working hours, the declining birth rate and limited flexibility policies in companies are the cause of many conflicts between parenthood and work as well as the loss of talent in the companies. This chapter discusses these issues in the wake of two studies, the first one conducted among 967 executives (Chinchilla, León, Torres & Canela, 2007), and the second is the result of surveys conducted in 506 working parents (Chinchilla, Poelmans, Gallo, & León, 2003).

Introducción

El siglo XX ha sido testigo de una incorporación masiva de la mujer al mercado laboral. El drástico descenso de la natalidad ha agravado la cuestión del envejecimiento poblacional y del futuro del estado del bienestar. La llamada “generación sándwich” cuida de padres mayores y a la vez de sus hijos. En España tanto tan sólo un 12% de las empresas tienen programas de conciliación efectivamente implantados (León, 2010) y sólo se dedica a políticas familiares 2,1% del PIB del presupuesto nacional. Nuestro

país es el que menos invierte en políticas familiares respecto a otros países de la UE, especialmente respecto a algunos como Luxemburgo cuyo porcentaje alcanza el 14.1% o la media de la UE que es el 8.3% (INE, 2009).

El escaso soporte público-privado, el desprestigio o devaluación del ámbito familiar como esfera de realización personal y las largas jornadas laborales, son un marco sociológico del que la literatura académica se ha hecho eco, especialmente a partir de los años 90 con la *teoría de la ambivalencia (*Luescher y Pillemer,1998). Ese permanente "no saber a qué atender" cuando los roles de ambos mundos –familia y trabajo- se solapan, es la temática de numerosos estudios de Psicología social (Super, 1980), que hablan de la fuerte discrepancia entre los diferentes roles (hijo, colega, padre, esposo, jefe) y la derivación en problemas conyugales y laborales. Como contraste, pocos autores se han detenido en las consecuencias que esa discrepancia interior tiene en la educación de los hijos.

Por otra parte, las investigaciones sobre la satisfacción profesional arrojan resultados diversos. Algunos evidencian de que la satisfacción en el trabajo es clave para la satisfacción vital del individuo (Staines, 1980); otros sostienen sin embargo que la realización en el trabajo depende del equilibrio entre la vida privada y familiar (Near, Rice y Hunt, 1978; Schmitt y Mellon, 1980).

Para Korman, Wittig-Berman y Lang (1980), la relevancia que la persona da a cada una de estas esferas no es otra cosa que el resultado de su madurez y personalidad. Ante estos dilemas, otros autores (Mihal, Sorce y Comte, 1984) señalan que los valores personales afectan a los criterios de decisión, especialmente en las mujeres cuando quieren ser madres o ya lo son.En general los varones no se enfrentan de modo tan agudo a esta situación de ambivalencia, las mujeres que son madres sí, especialmente las directivas (Chinchilla, León, Torres y Canela, 2007). De hecho la mayoría de las mujeres directivas suelen estar solteras y no tienen hijos, mientras que los hombres directivos en su mayoría están casados y son padres (Tharenou, Latimer y Conroy,1994); además esta circunstancia es un factor que influye positivamente en el éxito y consideración de la propia carrera profesional (Pfeffer y Ross, 1982).

Metodología

El primer estudio, basado en una muestra compuesta por 506 padres y madres que combinaban su rol familiar con su trabajo profesional, utilizó metodología cuantitativa y cualitativa. La primera fase de la investigación consistió en diez focus group en los que se pidió a grupos de entre 6 y 12 participantes que opinaran y discutieran en relación al tema de su familia y las dificultades laborales anejas. Los datos procedentes del focus group fueron complementados con 15 entrevistas semi-estructuradas que se hicieron a parejas de similares características, de entre 20 y 40 años, con y sin hijos, donde tanto el hombre como la mujer trabajan de forma remunerada (Chinchilla, Poelmans, Gallo, y León, 2003).

La segunda fase consistió en la elaboración de un cuestionario a partir de las conclusiones del focus group. Los cuestionarios fueron enviados por correo postal a 10.000 domicilios. Se recibieron 506 cuestionarios, (el 5.1% de la muestra)

El segundo estudio estaba centrado en la población activa directiva. El 67% eran hombres y el 33% mujeres. Los niveles de significación obtenidos tienen un alto valor indicativo, y nos permiten valorar con mayor objetividad los resultados. Para comparar proporciones, como en la segunda parte del cuestionario, se usó la prueba chi cuadrado de Pearson. (Chinchilla, León, Torres y Canela, 2007),

Resultados y Conclusiones

En el primer estudio basado en una muestra reflejo de la población activa general española, un primer resultado destacable es que *la situación de las familias de doble ingreso presentaba dificultades para armonizar el* ***horario y armonizar sus roles como padres/madres y a la vez profesionales*** **(**el 40%) situación que se solía verbalizar en conflicto el 24.5% de las veces. Las consecuencias eran: baja tolerancia al estrés, escasa energía física, insatisfacción en el trabajo, pobre satisfacción vital y peor relación conyugal.

El modo de afrontarlo, de vivir esta situación era la sensación de lucha, de pugna entre los dos mundos. Es el denominado “conflicto entre trabajo y familia”. Éste puede presentar dos ***direcciones:*** invasión del trabajo en la vida familiar (52%) o al revés: de la familia en el trabajo (35.3%) En concreto, los ***varones*** experimentaban con más frecuencia la primera situación y las mujeres la segunda.

Cuando *el ámbito laboral invade la vida familiar, la atención y educación de los hijos queda afectada.* Un signo de esta situación queda reflejado en el ***uso del tiempo***. Como promedio, las mujeres dedicaban a la familia 5,6 h/día en comparación a las 7,5 h/día que pasaban como promedio trabajando mientras que los hombres dedicaban 2,7 h/día a la familia en comparación con las 9,5 h/día que pasaban como promedio trabajando. En definitiva, las mujeres siguen dedicando más tiempo a la familia que los hombres (3h más al día) y menos horas al trabajo (10h menos a la semana).

En el análisis de regresión se pone de manifiesto que la principal causa del conflicto entre trabajo y familia es no tener una establecida unas pautas de comportamiento claras, lo que denominamos una **estrategia personal** de conciliación de horarios y de prioridades.

Tabla 1. *¿Cuáles son en su caso las principales causas del conflicto entre trabajo y familia?*

	Subjetivo (Participantes)	**Objetivo (Investigadores)**
Incompatibilidad de horarios escolares con mi jornada laboral	**1º**	**5º**
Ausencia de políticas de empresa que faciliten el equilibrio entre trabajo y familia	**2º**	**3º**
Las presiones que experimento en mi trabajo	**3º**	**4º**
Carga familiar	4º	
Pocas guarderías	5º	
Mi personal estilo de combinar trabajo y familia	**6º**	**1º**
Las tareas domésticas	7º	
Falta de apoyo por parte de mi superior y compañeros	**8º**	**2º**
El tiempo que pierdo en los atascos, el tráfico y en general los trayectos de ir y volver del trabajo	9º	
La escasa puntualidad y/ o combinación de los trayectos y de los de los transportes públicos	10º	
Multiciplidad de roles que debo desempeñar	11º	

Otro mito que caía es el de la mal denominada "***carga familiar***"–el número de hijos- como causa del conflicto entre trabajo y familia. Es menos ***importante e***l número y edad de los hijos, las enfermedades o minusvalías de padres mayores; ***que*** el apoyo efectivo familiar: marido, familia extensa.

Las directivas al ***tomar decisiones que afectan a la trayectoria profesional***, dan más importancia al **equilibrio** entre la vida personal/familiar y la profesional; mientras que los hombres priorizan su promoción profesional y la opinión de su cónyuge.

Ser padres o madres afecta en distinta manera a hombres y mujeres en lo que respecta a su **carrera** profesional. Los hombres que han tomado la baja por paternidad consideran, que esta situación ha tenido una influencia positiva en su carrera. Las mujeres sin embargo afirman que ha sido negativa.

Respecto a los ***apoyos***, en los directivos varones, el principal apoyo en el ámbito familiar proviene del cónyuge….mientras que en las mujeres directivas es ¡el servicio doméstico!

Esta situación -ambivalencia interior, pugna entre roles y ámbitos –trabajo/familia-, horarios, estrategia, apoyos- resulta más crítica en los directivos/as del segundo estudio (Chinchilla et al, 2007). Los hombres directivos superan a sus homónimas en las expectativas de uso del tiempo. Si lo tuvieran lo utilizarían en beneficio de su familia, mientras que las mujeres directivas aspiran a más tiempo disponible para actividades más extra familiares: formación y el ocio.

Referencias

Chinchilla, N., León, C., Torres, E., y Canela, M. A. (2006). Frenos e impulsores en la trayectoria directiva de las mujeres. *IESE Research Paper*, 632.

Chinchilla, N., Poelmans, S., Gallo, S., y León, C. (2003). *"Dues professions i una família".* Departament de Benestar I Família de la Generalitat de Catalunya.

Chinchilla, N., León, C., Torres, I., y Canela, M. (2007). Trayectoria, conciliación y rol de los directivos. Recuperado de http://www.ieseinsight.com/doc.aspx?id=770&ar=13&idioma=1

Korman, A.K., Wittig-Berman, U., y Lang, D. (1980).Career, success and personal failure: Alienation in professional and managers. *Academy of Management Journal*, *24*, 342-360.

León, C. (2010). *Factores de éxito en la implantación de políticas de conciliación trabajo y familia en las empresas españolas (2003-2007).* Tesis doctoral: Universitat Politécnica de Catalunya (UPC).

Luescher, K., y Pillemer, K. (1998). Intergenerational Ambivalence: A New Approach to the Study of Parent-Child Relations in Later Life. *Journal of Marriage and the Family, 60*(2), 413-425.

Mihal, W. L., Sorce, P.A., y Comte, T. E. (1984). A Process of Individual Career Decision Making. *Academy of Management Review*, *9*(1), 95-103.

Near, J. P., Rice, R.W., y Hunt, R. G. (1978). Work and extrawork correlates of life and job satisfaction. *Academy of Management Journal*, *21*, 248-264.

Preffer, J., y Ross, J. (1982). The effects of marriage and a working wife on occupational and wage attainment. *Administrative Science Quarterly*, *27*, 66-80.

Schmitt, N. y Mellon, P.M. (1980). Life and job satisfaction: Is the job central? *Journal of Vocational Behavior*, *17*, 328-343.

Super, D.E. (1980). A life span space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, *16*, 282-298.

Staines, G.L. (1980). Spillover versus compensation: A review of the literature on the relationship between work and non-work. *Human Relations*, *33*, 111-129.

Tharenou, P., Latimer, S., y Conroy, D. (1994). How do you make it to the top? *Academy of Management Journal*,*37*, 899-931.

CUESTIONES DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Jaume Camps y Enric Vidal

Universitat Internacional de Catalunya

Resumen

A pesar de que la igualdad ha sido en los últimos años un tema de análisis, preocupación y práctica educativa, los profesionales de la educación infantil son mayoritariamente mujeres. La tendencia la feminización de la profesión docente en las primeras etapas ha ido en aumento. Sin embargo, pocas veces este hecho es tratado en su relación a las implicaciones que puede suponer para el profesorado, los efectos psicosociales y educativos que puede potenciar y las dificultades que puede implicar en los chicos para proyectarse en el futuro en esa profesión. Los objetivos de este estudio se centran en un análisis sociológico de la profesión docente en las primeras etapas escolares; al mismo tiempo, se presentan unas propuestas. El método utilizado es el análisis sociológico de la participación de hombres y mujeres en el campo de la educación escolar. Los resultados muestran la fuerte herencia social que perpetúa una situación de desigualdad de opciones y oportunidades. Se concluye la necesidad de políticas educativas que potencien la participación masculinaen esas etapas; de forma paralela, la necesidad de profundizar en los efectos beneficiosos para los alumnos de la presencia del varón en las aulas.

Abstract

Even though equality has been in recent years a matter of research, concern and educational practice, nursery school practitioners are mainly women. The trend towards the feminization of the teaching profession in the first stages has been on the rise. However, this fact is hardly ever dealt with in relation to the implications that it may convey for teachers or the psycho-social and educational effects it may promote, and the obstacles it may impose on men who would like to picture themselves as nursery school practitioners in the future. The objectives of this paper focus on a sociological analysis of the teaching profession in the first school years; at the same time, new proposals are put forward. The methodology used is the sociological analysis of the involvement of

both men and women in the field of school education. The results show a deep-seated social legacy which perpetuates a situation of inequality regarding choices and opportunities. The study concludes by calling for a need to implement educational policies which foster male involvement in the early years of schooling; at the same time, we stress the need to delve into the beneficial effects the presence of males in the classroom may have for pupils.

Introducción

Los profesionales de la educación infantil son mayoritariamente mujeres (Camps, 2011), a pesar de que la igualdad ha sido en los últimos años un tema de análisis, preocupación y práctica educativa. La tendencia la feminización de la profesión docente en las primeras etapas es una tendencia que ha ido en aumento. Sin embargo, pocas veces este hecho es tratado en su relación a las implicaciones que puede suponer para el profesorado, los efectos psicosociales y educativos que puede potenciar y las dificultades que puede implicar en los chicos para proyectarse en el futuro en esa profesión.

Los objetivos de este estudio se centran en un análisis de los aspectos relativos a la igualdad de géneroen la escuela, especialmente en la etapa de educación infantil; al mismo tiempo, se pretende presentar una prospectiva en torno a las implicaciones sociales y psicosociales del hecho descrito.

Método

El método utilizado ha sido el análisis sociológico del recorrido de hombres y mujeres en el campo de la educación, a partir de bibliografía relevante. Este análisis se ha combinado con datos estadísticos recopilados por los autores; la visión holística que se aporta ha llevado a formular diversas propuestas para la igualdad de oportunidades.

Desarrollo

La incorporación de las mujeres en los sistemas educativos se ha acelerado en los últimos decenios. Después de siglos de escuelas abiertas sólo a los hombres, la reivindicación educativa de las mujeres se fue abriendo paso, primero con la creación de instituciones educativas destinadas a ellas; sin embargo, el currículo de las escuelas

femeninas no era el mismo que el que se seguía a las escuelas masculinas. Esa desigualdad se correspondía con la norma social que asignaba a los varones el ámbito público de la sociedad (el mundo laboral, social, político, de la producción...); mientras que el ámbito considerado apropiado para las mujeres era el privado (el hogar, la reproducción, el cuidado, la afectividad...). Se trataba de dos esferas separadas e incomunicadas, puesto que cada una de ellas estaba ocupada por un sexo; el sexo marcaba el destino de cada persona. Dentro de esa lógica ilógica, la educación exigía una preparación distinta para chicos y chicas, adaptada a los dos universos en los que, necesariamente, se habrían de desarrollar sus existencias. En ese sentido, la segregación escolar de los sexos aparecía como un hecho natural e incuestionable.

Durante el siglo XX el feminismo reivindicó el fin de la discriminación de la mujer, llevada a cabo en buena parte por su alejamiento de la esfera pública, feudo reservado celosamente por los hombres y para los hombres. La coeducación parecía responder a esas propuestas de igualdad, puesto que aseguraba que ambos sexos recibirían una educación idéntica. Sin duda, la escuela mixta generalizada sirvió para eliminar estereotipos y asegurar la igualdad educativa, por lo menos formalmente, de hombres y mujeres. De este modo, en pocos años, la mayor parte de las escuelas de los países de nuestro entorno admitieron alumnos del otro sexo.

El feminismo educativo ha iniciado en los últimos decenios un proceso de autocrítica -respaldado por datos objetivos- acerca de la capacidad de la escuela actual para generar un clima y unos resultados escolares igualitarios; la crítica a las insuficiencias de la coeducación se centra en los siguientes argumentos:

a) La escuela mantiene un carácter androcéntrico. Ello se manifiesta, por ejemplo, en que el currículo escolar mantiene todavía la invisibilidad de la mujer y de su contribución a lo largo de los siglos (Arenas, 2006), o en la distinta y mayor atención que reciben los chicos respecto a las chicas (Chaponière, 2010).

b) Las jerarquías de poder en la escuela siguen en manos de los varones. A pesar de la mayor proporción de educadoras, los hombres monopolizan generalmente los espacios de decisión y dirección escolar (EURYDICE, 2011).

c)

A pesar de sus pretensiones igualitarias, la escuela tiende a reproducir los roles sociales tradicionalmente aceptados; por un lado, la creciente feminización de la profesión docente, especialmente en sus primeras etapas, refuerza el currículum oculto según el cual ciertos trabajos son más apropiados para un sexo; por otro lado, pervive una escasez de referentes masculinos en las primeras etapas educativas (Ballarín, 2001; Bonal, 1997; Drudy, 2008; Fize, 2003).

d)

La coeducación, a pesar de imponer una co-instrucción prolongada de los dos sexos bajo un mismo currículum y recinto, no consigue desafiar la segregación de género en las opciones postobligatorias del alumnado. Las decisiones académicas de futuro que realizan chichas y chicos siguen perpetuando la brecha de género presente en el mundo laboral (EURYDICE, 2011; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2011).

e) .

A pesar de la presencia de chicas y chicos en las mismas aulas y de una educación que fomenta la cooperación entre los dos sexos, la escuela no consigue romper la natural autosegregación sexual, que se manifiesta especialmente cuando los alumnos tienen libertad para elegir a sus compañeros de juegos y actividades; por eso se ha llegado a afirmar que la coeducación no es natural (Duru-Bellat, 2010; Martin, 2001); la autosegregación sexual durante las primeras etapas es un fenómeno universal y persistente (Maccoby, 2003; Martin, *et al*., 2013). También se ha destacado la agresión sexual hacia las chicas como un hecho silenciado pero cotidiano (Arenas, 2006).

f)

A estas autocríticas deberíamos añadir la creciente preocupación por el rechazo a la escuela que presentan los varones (Mortenson, 2008; Mulvey, 2010), y las

alarmantes cifras del fracaso escolar masculino, que con frecuencia dobla al de sus compañeras (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2011).

En referencia a la feminización de la profesión docente, los autores han elaborado el siguiente gráfico:

Gráfico 1. Porcentaje de profesorado, por sexo, en educación infantil y primaria en Cataluña. Fuente: Elaboración propia a partir de *Estadística de l'ensenyament 1980-81 a 1999-2000* <http://www.gencat.net/>. *El resto, en Estatística del Departament d'Educació,* <http://www.gencat.net/educacio/>. En las estadísticas publicadas a partir del curso 2005-06, curiosamente desparece la variable sexo del profesorado.

Conclusión

Los resultados muestran una fuerte herencia social que perpetúa una situación de desigualdad de opciones y oportunidades. Existe una clara tendencia a la feminización de la profesión docente en las primeras etapas escolares. Se concluye la necesidad de políticas y prácticas educativas que potencien la educación infantil como un campo en el que el imaginario masculino encuentre un espacio; de forma paralela, la necesidad de

profundizar en los efectos beneficiosos e igualitarios para los alumnos de la presencia del maestro varón en las aulas.

Referencias

Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela.* Barcelona: Graó.

Ballarín, P. (2001).*La educación de las mujeres en la España contemporània.* Madrid: Síntesis.

Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesoradoante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.

Camps, J. (2011). *La socialització de gènere a l'escola*. Barcelona: Futwangen-UIC.

Chapnière, M. (2010). Lamixité, uneévidencetrompeuse. *Revue Française de Pédagogie*, 171, 69-75.

Drudy, S. (2008).Gender Balance/Gender Bias: The Teaching Profession and the Impact of Feminisation. *Gender and Education, 20,* 309-323.

Duru-Bellat, M. (2010). La mixité à l'école et dans la vie, unethématiqueauxenjeuxscientifiques forts et ouverts. *Revue Française de Pédagogie, 171,* 9-13.

EURYDICE (2011).*Diferencias de género en los resultados educativos: medidasadoptadas y situación actual en Europa*. Madrid: Ministerio de Educación.

Fize, M. (2003). *Les pièges de la mixitéscolaire.* Paris: Presses de la Renaissance.

Maccoby, E. E. (2003).The Two Sexes. Growing up Apart, Coming Together. Cambridge: Harvard University Press.

Martin, C. L. y Fabes, R. A. (2001).The Stability and consequences of Young Children's Same-Sexpeer Interactions. *Developmental Psychology, 37,* 431-446.

Martin, C. L. (2013).The Role of Sex of Peersand Gender-Typed Activities in Young Children's Peer Affiliative Networks: A Longitudinal Analysis of Selectionand Influence. *Child Development*, 84, 921-937.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2011). *Las cifras de la educación en España. Curso 2008-2009 (Edición 2011).*Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Mortenson, T. G. (2008).Where the Boys Were. *Chronicle of Higher Education*, *54*, 30.

Mulvey, J. (2010). The Feminization of Schools: Young Boys Are Being Left behind. What Targeted Teaching Strategies Can Help Them Reach Their Potential? *Education Digest*, 75, 35-38.

LOS TRES PRIMEROS AÑOS DE VIDA Y EL DESARROLLO CEREBRAL

Ignasi de Bofarull

Universitat Internacional de Catalunya

Resumen

La neurociencia, la biología, la pediatría han puesto de manifiesto que existen una nuevas situaciones socio-familiares que afectan a los niños, sobre todo en los primeros años de vida, que pueden menoscabar determinados planos de la salud que repercuten en el desarrollo, el comportamiento, o los progresos cognitivos y educativos del niño. Como respuesta a esta realidad emerge un nuevo marco conceptual que concilia diferentes disciplinas (biología molecular, epigenética, neurociencia, genómica, ciencias sociales) que podemos denominar *Eco-Bio-desarrollo* (EBD).En este punto la literatura que manejamos atribuye al pediatra un papel importante en el diseño, implementación, evaluación, refinación y apoyo de una nueva generación deintervenciones de protección. Una de las aportaciones fundamentales de este estudio es señalar que el pediatra debe trabajar en paralelo con la escuela infantil que le proporciona una información privilegiada para llevar a cabo intervenciones que han de llegar cuanto antes para evitar males mayores

Abstract

Neuroscience, biology, pediatrics have shown that there are a new social and family situations that affect children, especially in the first years of life, which can undermine certain health plans that affect development, behavior or cognitive and educational progress. In response to this reality emerges a new conceptual framework that reconciles different disciplines (molecular biology, epigenetics, neuroscience, genomics, social sciences) we can call Eco-Bio-development (EBD). At this point we handle literature attributed to the pediatrician an important role in the design, implementation, evaluation, refining and support a new generation of protection interventions. One of the main contributions of this study is to point out that the pediatrician should work in parallel with the preschool education that provides an insider to carry out interventions that have arrived sooner to avoid greater evils

1. Desarrollo en la Temprana Infancia (DTI)

Si en el siglo XX las enfermedades y deficiencias –en el entorno pediátrico y familia- del niño estaban focalizados en las infecciones y las vacunas, la nutrición y la higiene, en estos primeros lustros del siglo XXI a estos problemas de salud se han sumado otro tipo de trastornos y enfermedades. La neurociencia, la biología, la pediatría han puesto de manifiesto que existen una nuevas situaciones socio-familiares que afectan a los niños, sobre todo en los primeros años de vida, que pueden menoscabar determinados planos de la salud que repercuten en el desarrollo, el comportamiento, o los progresos cognitivos y educativos del niño. Estos años son muy sensibles en el plano cerebral (Figura 1) y la ausencia de una buena estimulación y relación afectiva con los progenitores puede afectar al desarrollo del cerebro en el plano de las conexiones neuronales, en las fundamentales sinapsis que ahora tienen lugar.

Figura 1. Desarrollo del cerebro humano. Formación de sinapsis dependientes de la experiencia. Fuente: Shonkoff y Phillips, 2000.

Estamos ante una nueva disciplina denominada el Desarrollo en la Temprana Infancia (DTI). Está en juego no sólo la salud física del niño, sino también la mental y los mismos derechos del menor a una vida digna, a la salud, a un futuro, a una satisfactoria vida laboral/familiar/ciudadana. Asegurar el bienestar del niño exige cubrir unas necesidades básicas y, por ende, unos derechos. El denominado interés superior del menor supone proporcionar al niño un desarrollo integral, unas buenas condiciones

materiales y afectivas que le permitan gozar de unos mínimos de bienestar. Ahí está una amplia legislación que sitúa su centro en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 (UNICEF Comité Español, 2006) y que se ha desplegado en la UE, en las ONU y en las leyes de diferentes estados (Buck, 2014). Los derechos del niño son los derechos humanos de los niños en los que se contemplan cuidados, protección, custodia, atención, la no-discriminación y respeto por sus derechos en aras al mejor desarrollo del menor. Ya no se trata sólo de evitar la enfermedad, lógicamente también, sino de asegurar el bienestar físico y mental del niño con vistas a su presente y a su futuro. En este marco de reflexión desde 1975 se comienza a hablar de nuevas morbilidades (Haggerty et al., 1975) y estas tienen que ver con un nuevo mundo laboral y familiar. La crisis, el paro, los actuales trabajos más inestables y las familias cambian en función de la doble jornada laboral (de ambos progenitores), todo ello unido a la desinstitucionalización del matrimonio traducida en un aumento de los hogares con un solo progenitor (Garner et al., 2012). El objetivo por tanto es que la pediatría (entre otras disciplinas mencionadas más arriba), también de la mano de los profesionales de la educación, sea capaz de afrontar estas nuevas complejidades en salud que debilitan e incluso pueden mermar el desarrollo del menor con consecuencias a lo largo de la vida. Y estos efectos pueden transmitirse de forma intergeneracional. La economía se está fijando en estos temas y está señalando que invertir en educación y sanidad pública o semipública no es suficiente aunque necesario. El capital humano depende de ambas realidades pero también de la ecología social, familiar y comunitaria. Mejorar las habilidades parentales, incrementar el número de barrios sostenibles socialmente, cohesionar las comunidades en riesgo se traduce no sólo en más salud sino también en más productividad y riqueza para las naciones (Gertler et al., 2014).

2. Un nuevo marco conceptual: EcoBioDesarrollo

Esta nueva complejidad laboral, social y familiar, estas nuevas morbilidadaes son un acicate para promover unas nuevas formas de pensar la realidad de los menores, las vidas de los niños con vistas a incidir en su marco vital. La neurociencia señala que la época más sensible está situada entre los siete últimos meses de embarazo y durante los primeros tres años de vida. Es esta la época de mayor desarrollo neuronal de un niño (Figura 1). Es este el momento en el que se ponen las bases del presente y futuro

desarrollo biopsicosocial. Como respuesta a esta realidad emerge un nuevo marco conceptual que concilia diferentes disciplinas (biología molecular, epigenética, neurociencia, genómica, ciencias sociales) que podemos denominar *EcoBioDesarrollo* (EBD). Este marco conceptual EDB facilita repensar la promoción de la salud y prevención de la enfermedad a largo de la vida uniendo esfuerzos hasta hoy divergentes.

Figura 2. EcoBioDesarrollo. Modelo humano de salud y enfermedad. Fuente: American Academic of Pediatrics, 2015.

Los estudios que profundizan en ciclo vital individual y familiar detectan que las experiencias adversas en la primera infancia (ACE: *Adverse Childhood Experiences*) (Edwards et al., 2003) son determinantes. Existe, pues, una fuerte asociación entre las diversas formas de adversidad de la primera infancia (maltrato traducido en abuso, negligencia, enfermedad mental de los padres o abuso de sustancias) y una amplia gama de resultados negativos en la vida adulta en la salud (obesidad, hipertensión, diabetes, cáncer), salud mental (depresión, suicidio, abuso de sustancias), y prosperidad (problemas financieros o dificultades en el trabajo). A corto plazo los niños que han padecido maltrato por negligencia, ya en el inicio de la escolarización, pueden presentan déficits en aprendizaje, comportamiento y salud. La forma de medir estas afectaciones que pueden padecer los niños es a través del estudio de los diferentes estresores que

emergen en sus vidas en función de los diferentes episodios –puntuales o crónicos- de maltrato (Shonkoff, 2010; Center on the Developing Child at Harvard University, 2012). Existen estresores (1) *adaptativos* y necesarios; otros son los estresores negativos pero temporales y que acaban siendo (2) *tolerables* si el entorno del niño se enmienda y se recupera el ambiente socio-familiar estable. Existe un tercer tipo de estresores que acaban siendo (3) *tóxicos* por su persistencia, su dureza y la carencia de alternativas o la no-consciencia por parte de los progenitores del mal que se ejerce en el niño (Tabla 1).

Tabla 1. *Estrés positivo, tolerable y tóxico.*

Tres tipos distintos de respuesta al estrés				
	Circunstancias	Cuidados o su ausencia	Consecuencias	Conclusiones
Estrés positivo	Breves incrementos del ritmo cardíaco, leves elevaciones de los niveles de la hormona del estrés ligados a experiencias estresantes de carácter diario y previsible	Los cuidados de un atento y responsable adulto ayuda al niño a afrontar el estresor. La respuesta del sistema al estresor es proporcionada.	Se produce un efecto protector que facilita que el sistema responda al estrés en términos de normalidad.	Cuando se contiene esta respuesta al estrés con un entorno estable a partir de relaciones de apoyo se está favoreciendo un desarrollo normal. Así se pueden aprender adaptativas respuestas al estrés
Estrés tolerable	Graves y temporales respuestas al estrés compensadas con relaciones de apoyo. El estrés ya no es diario y previsible sino que es imprevisto. Un ejemplo puede ser un divorcio de los padres o la muerte de un familiar.	Cuando los adultos al cuidado del niño ejercen de barrera de protección a partir de las relaciones de apoyo, el riesgo de que el sistema responda al estrés de un modo excesivo con posibles daños fisiológicos de consecuencias a largo plazo queda reducido	La característica que hacen de esta respuesta al estrés algo tolerable es la presencia de adultos que generan unas relaciones protectoras.	La conclusión es que el niño genera un afrontamiento adaptativo a las situaciones de estrés. El niño siente que controla la situación reduciendo la respuesta del sistema al estrés y regresando al estatus de base en este tema
Estrés tóxico	Aguda, frecuente y prolongada activación del sistema de respuestas al estrés en ausencia de relaciones de protección que puedan amortiguar proceso	No hay barrera de protección. Sólo quedan los diferentes tipos de estresores sin escudo: a)maltrato por negligencia; b)consumo de sustancio por los padres; c)depresión maternal	La característica que hace de esta respuesta al estrés un proceso tóxico es que pueden causar un trastorno en los circuitos cerebrales y en otros órganos o sistemas metabólicos en momentos de desarrollo sensitivo cruciales (0-3).	La conclusión es que estos trastornos tienen consecuencias anatómicas y/o desregulaciones fisiológicas que son precursores de posteriores discapacidades en aprendizaje, comportamiento, y salud física o mental

Fuente: elaboración propia a partir de Shonkoff y Phillips, 2000.

Este último estrés tóxico afecta a la arquitectura cerebral (Scientific Council, 2014) e

influye en la salud, el aprendizaje y el comportamiento en los primeros años de la infancia y repercute en la adolescencia y adultez como ya hemos apuntado. La característica más determinante del estrés tóxico es que nace como consecuencia de unas actitudes parentales imprevisibles, incoherentes, descuidadas que se han de clasificar dentro del maltrato infantil. Para entender este estrés tóxico hay que calibrar que la gravedad estriba en la carencia de una parentalidad responsable que podría actuar como parachoques de ciertas situaciones límite (Tabla 1). La toxicidad de este estrés está causada precisamente por una parentalidad negligente continuada y a veces irreversible en muchos aspectos si no media una intervención de los servicios de salud (National Scientific Council on the Developing Child, 2010). En este punto la literatura que manejamos atribuye al pediatra un papel importante en el diseño, implementación, evaluación, refinación y apoyo de una nueva generación de intervenciones de protección. Una de las aportaciones fundamentales de este estudio es señalar que el pediatra debe trabajar en paralelo con la escuela infantil que le proporciona una información privilegiada para llevar a cabo intervenciones que han de llegar cuanto antes para evitar males mayores. El pediatra es especialista en salud, la maestra y el maestro en educación infantil y primaria son expertos en detectar situaciones escolares/sociales y familiares de riesgo (Neff et al., 2003). El pediatra diseñará el nivel médico de las intervenciones, el maestro debe poder intervenir como diseñador del plano educativo de las intervenciones de la mano del pediatra. Además a menudo los padres deben ser educados preventivamente desde la escuela a la hora de evaluar las trascendentes consecuencias de atender bien o mal emocional y materialmente a sus hijos (Radecki et al., 2009). No sólo es una tarea del pediatra que llega individualmente a los progenitores en sus consultas. Los educadores pueden protagonizar reuniones de tamaño muy respetable, incidir e implementar campañas preventivas y generar concienciación en una escuela infantil o en talleres e iniciativas sociales.

Referencias

American Academic of Pediatrics. (2015). Eco-Bio-Developmental Model of Human Health andDisease. Recuperado en 8/5/2015: https://www.aap.org/en-us/advocacyandpolicy/aaphealthinitiatives/EBCD/Pages/EcoBioDevelopmental.aspx#sthash. Yr0rtomr.dpuf

Buck, T. (2014). *International child law*. New York: Routledge

Center on the Developing Childat Harvard University. (2012). *The Science of Neglect: The Persistent Absence of Responsive Care Disrupts the Developing Brain: Working Paper 12.* Recuperado 8/5/2015 en www.developingchild.harvard.edu

Edwards, V. J., Holden, G. W., Felitti, V. J., y Anda, R. F. (2003). Relationship between multipleforms of childhood maltreatment and adult mental health in community respondents: results from thea dverse childhood experiences study. American *Journal of Psychiatry, 160*(8), 1453-1460.

Garner, A. S., Shonkoff, J. P., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., McGuinn, L., ... y Wood, D. L. (2012). Early childhood adversity, toxic stress, and the role of the pediatrician: translating developmental science into lifelong health. *Pediatrics, 129*(1), e224-e231.

Gertler, P., Heckman, J., Pinto, R., Zanolini, A., Vermeersch, C., Walker, S., ... & Grantham-McGregor, S. (2014). Labor market returns to an early childhood stimulation intervention in Jamaica. *Science, 344*(6187), 998-1001..

Haggerty, R. J., Roghman, R. K., y Pless, I. B. (1975*). Child Health and the Community.* New York: John Wileyand Sons

National Scientific Council on the Developing Child. (2010). *Early Experiences Can Alter Gene Expression and Affect Long-Term Development: Working Paper No. 10*. Recuperado 8/5/2015 http://www.developingchild.net

Neff, J. M., Eichner, J. M., Hardy, D. R., Klein, M., Percelay, J. M., Sigrest, T., y Stucky, E. R. (2003). Family-centered care and the pediatrician's role. *Pediatrics, 112*(3), 691.

Radecki, L., Olson, L. M., Frintner, M. P., Tanner, J. L., y Stein, M. T. (2009). What do famílies want from well-childcare? Including parents in the rethinking discussion. *Pediatrics, 124*(3), 858-865.

Scientific Council, N. (2014). Excessive stress disrupts the development of brain architecture. *Journal of Children's Services, 9*(2), 143-153.

Shonkoff, J, P. (2010). Building a new biodevelopmental framework to guide the future of early childhood policy. *Child Development, 81*(1), 357–367.

Shonkoff, J., y Phillips, D. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington: National Academy Press

UNICEF Comité Español. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado 15.5.15.de http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf

PARENTALIDAD Y ÉTICA DEL CUIDADO Y EN LA PRIMERA INFANCIA

B. Zárate Rivero y M. Gas-Aixendri

Universitat Internacional de Catalunya

Resumen

En este breve estudio se expone -siguiendo una metodología de revisión bibliográfica- cómo la situación de vulnerabilidad propia de la primera infancia es un factor que posibilita y da cauce a la educación a través de las relaciones de cuidado que caracterizan el rol parental. La familia constituye la primera instalación de las nuevas generaciones en el espacio y en el tiempo y es el ámbito en el que se producen las transmisiones más influyentes, significativas y duraderas a los largo de la vida de las personas. Los cambios que ha experimentado la estructura familiar en los últimos decenios, con la proliferación de cambios de roles parentales, una menor implicación personal en el cuidado familiar y un escaso tiempo de dedicación a los hijos, repercute indudablemente en la tarea educadora de los padres y madres de hoy. Las consecuencias de estos cambios son visibles en diversos ámbitos, especialmente en la proliferación de conductas de negligencia en el cuidado familiar, aspecto que está atrayendo la atención de los expertos en los últimos años. Es por ello de vital importancia que se preste especial atención a estos procesos educativos que se dan de modo informal a través de los progenitores.

Abstract

In this brief study -following the literature revision methodology- the authors consider how the situation of vulnerability in early childhood provides a channel for education through care relationships provided by parents. The family is the first installation of the new generations in the world and is the environment in which the most influential, meaningful andlasting for the life of people transmissions take place. The changes that family structure has undergone in recent decades, with the proliferation of changes in parental roles, less personal involvement in family care and little time devoted to children, undoubtedly affects the educational task of parents and mothers today. The consequences of these changes are visible in various fields, especially in the

proliferation of negligent conduct of family care. This aspect has attracted the attention of experts in recent years. It is vital that attention to these educational processes provided by parents in an informal way.

Introducción

La familia constituye la primera instalación de las nuevas generaciones en su tiempo y en su espacio (Duch y Mélich 2009) y es el lugar donde se producen las transmisiones más influyentes, significativas y duraderas a los largo de la vida de las personas (Mínguez 2014). Los cambios que ha experimentado la estructura familiar en los últimos decenios, con la proliferación de cambios de roles parentales, una menor implicación personal en el cuidado familiar y un escaso tiempo de dedicación a los hijos, repercute negativamente en la tarea educadora de los padres y madres de hoy (Mínguez, 2014). Las consecuencias de estos cambios son visibles en diversos ámbitos, que van de la crisis de confianza presente en las sociedades postmodernas (Mínguez, 2014; Schulz, 2003) a la proliferación de conductas de negligencia en el cuidado familiar, aspecto que está atrayendo la atención de los expertos en los últimos años[1].

En este breve estudio expondremos -siguiendo una metodología de revisión bibliográfica- cómo la situación de vulnerabilidad propia de la primera infancia es un factor que posibilita y da cauce a la educación a través de las relaciones de cuidado que caracterizan el rol parental.

Vulnerabilidad, cuidado y construcción del apego en la primera infància

La vulnerabilidaddel ser humano se aprecia especialmente en algunas etapas de su vida porque necesita de los otros en tal medida que sin ayuda no podría subsistir. El fenómeno de la dependencia no podría terminar de entenderse si no recordamos estos dos extremos peculiares del ser humano: su especial dignidad y su vulnerabilidad (Zárate y Gas-Aixendri, 2009). En la primera infancia el ser humano experimenta de una manera muy clara la vulnerabilidad y la dependencia (Bernal, 2005) y son

[1] La mayor parte de la literatura especializada sigue refiriéndose simultáneamente al concepto de abuso y de negligencia. Entre ambos conceptos no se ha realizado una distinción bien elaborada, entendiéndose el abuso como un acto voluntario de comisión y la negligencia como un acto voluntario de omisión (Martínez, 2011).

precisamente estas circunstancias las que posibilitan la tarea educativa en esta etapa, que se da prevalentemente en el ámbito de la familia.

La familia puede interpretarse como la estructura de la recepción y de la acogida de nuestra condición humana como seres vulnerables (Mínguez, 2014). Para el hijo la experiencia de ser acogido significa receptividad, apoyo y confianza. La inmadurez con la que nace el ser humano se solventa únicamente con los cuidados de los progenitores (Bernal, 2005). El cuidado es una actitud de extraordinaria densidad antropológica y moral que implica consideración y acción hacia el otro e incluye sentimientos de preocupación, responsabilidad y afecto como respuesta a las demandas de quien es cuidado (Mínguez, 2014).

Este vínculo de cuidado es muy potente en la primera etapa de la vida y se caracteriza por la interacción (Bernal, 2005). Por parte del bebé la satisfacción de las necesidades vitales genera el apego, vínculo esencial para el desarrollo de su futura personalidad. La ausencia de cuidado materno hasta los tres años produce graves consecuencias en el desarrollo del niño: retraso en la inteligencia, capacidad de pensamiento abstracto, madurez social y retraso en el habla (Bowlby, 1989; Polaino, 2004). El apego debe estar adecuadamente constituido para generar seguridad y con ella, la autoestima necesarias para que la vida afectiva pueda desarrollarse e integrarse. El apego en los primeros dos años de vida traza un fuerte molde de cómo será la autoestima, la autoimagen y la manera en que se enfrentará a situaciones de agobio y estrés el resto de su vida (Craig, 2001). En la medida que el niño experimenta la estima hacia sus figuras de apego, hace que surja de modo incipiente la autoestima personal (Polaino, 2004). El apego seguro permite que el niño tenga plena confianza en que sus figuras de apego responderán en caso de necesidad y le ayudarán en la adversidad. El apego inseguro (Perry, 1999), supone sentir emociones inconsistentes de castigo y sentirse amenazado en momentos de estrés. El apego seguro se desarrolla cuando los padres y sus hijos tienen una relación afectiva segura y estable (Ainsworth, 1972)[1]. Para que su futuro emocional sea equilibrado, necesita además que la respuesta de los padres sea empática: la expresión física del afecto, el calor humano del abrazo, la impronta del cariño (González-Rico, 2013). De ahí el papel activo de la parentalidad.

[1] Es muy conocido el test que esta autora elaboró en 1978 para medir el tipo de apego en las relaciones personales.

Parentalidad y construcción de la identidad en esta etapa

Las relaciones de parentalidad son educativas por su misma naturaleza y finalidad. Por estas vías circulan a gran velocidad los valores: lo que se estima, a quiénes se estima y cómo se estima (Bernal, Rivas, y Urpí, 2012). Crianza y educación van especialmente unidos en el período de la primera infancia. Descanso alimentación e higiene, son los marcos de cuidado a través de los que, de modo natural, se establece la relación con los padres, que conforma la personalidad del niño, y hacen posible gran parte de la tarea educativa en la primera infancia.

La parentalidad es la relación familiar que conforma de modo especial la identidad de la persona (Maioli-Senese, 2006),y en la primera infancia se concreta en la construcción del apego. La vulnerabilidad genera necesidades vitales que establecen unos lazos de dependencia muy fuertes (Bernal, 2005). El modelo práctico que el niño configura será tanto más seguro, estable y confiado cuanto mejor apegado haya estado a su madre, cuanto más accesible, la haya experimentado y más reforzadora haya sido su conducta (Bernal et al., 2012; Polaino, 2004).

Para un correcto desarrollo del apego los padres deben responder con prontitud a las demandas emocionales del niño que reclama contacto físico y visual, así como respuesta a sus movimientos. Un apego correcto en este período exige una sana independencia, mediante el desarrollo de la capacidad exploratoria del entorno. La labor de los padres consiste en combinar el afecto y los estímulos con el control y la supervisión del menor. Esta actividad de control es básica en esta etapa en la que el menor es totalmente dependiente (Bernal et al., 2012). Es en este ámbito en el que se pueden contextualizar muchas de las nuevas situaciones de negligencia respecto a los menores, es decir, de desatención de un aspecto crítico del cuidado (Martínez, 2007).

Es tarea de la familia facilitar un acercamiento correcto del menor a otros ámbitos de socialización y colaborar en el tránsito de la dependencia absoluta del núcleo familiar a la dependencia parcial de otros entornos. En este tránsito hacia la independencia puede generarse en los padres un falso apego en forma de deseo de hiperprotección, que deberán superar proporcionando el clima de afecto y seguridad que necesita para explorar su entorno. La intergeneracionalidad mediante la participación de los abuelos en la crianza de los nietos juega un papel importante también en esta etapa.

El modo en que se configuran los estilos afectivos familiares dependerá muy probablemente del estilo de apego entre padres e hijos (Polaino, 2004). El apego y la confianza generada como consecuencia de éste es la herramienta educativa por excelencia en esta etapa de la vida. Precisamente desde la dependencia y su aceptación es desde donde se puede alcanzar la independencia como resultado del proceso educativo (MacIntyre, 2001).

Conclusiones

Los aprendizajes decisivos para la formación de la personalidad humana se dan en el ámbito familiar. La familia es un espacio relacional donde el amor está presente como sentimiento y como acción, concretándose en las tareas de cuidado que ineludiblemente requiere la primera infancia. La vulnerabilidad y los cuidados que esta situación demanda, son los presupuestos básicos de la educación familiar. El cuidado familiar en la primera infancia es además un elemento clave para la humanización de la sociedad, ya que a través de él se realizan las tres dimensiones esenciales de crianza, socialización y personalización ética.

Referencias

Ainsworth, M.D.S. (1972). *The development of infant-mother attachment.* Batimore: Johns Hopkins University Press.

Bernal, A. (2005). *La familia como ámbito educativo*. Madrid: Rialp.

Bernal, A., Rivas, S., y Urpí, C. (2012). *Educación familiar*. Madrid: Pirámide.

Bowlby, J. (1989).*Una base segura: Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Buenos Aires: Paidós.

González-Rico, N. (2013). *Hablemos de sexo con nuestros hijos.* Madrid: Palabra.

Duch, L. y Mélich, J. C. (2009). *Ambigüedades del amor.* Madrid: Trotta.

Martínez, M. L. (1997). "Concepciones parentales en la definición de negligencia infantil". *Psyche, 6*(1), 21-34.

Maioli, M.V. (2006). *Padres e hijos. La relación que nos constituye.* Madrid: Encuentro.

McIntyre, A. (2001). *Animales racionales y dependientes. Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*. Barcelona: Paidós.

Mínguez, R. (2014). "Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales". *Revista de Educación, 363*, 210-229.

Perry, W. (1999). *Teoría del desarrollo intelectual y ético*, Barcelona.

Polaino, A. (2004). *Familia y autoestima.* Barcelona: Ariel Psicología.

Zárate, B. y Gas-Aixendri, M. (2009). *La familia en la Ley de Dependencia*. Barcelona: Fundación M.T. Rodó.

ARTICULACIÓN FAMILIA ESCUELA EN LA PRIMERA INFANCIA

Asunción Verdera Albiñana

Universitat Internacional de Catalunya

Resumen

Los organismos internacionales durante las últimas décadas han trazado líneas de trabajo dirigidas a promover la paz, el entendimiento y la vida saludable, centrando estos planteamientos, de forma prioritaria, en la primera infancia. El Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar en el año 2000, recordaba que la educación "cumple una función esencial en la promoción de la paz civil e internacional así como del respeto mutuo de las culturas y los pueblos" (Fiske, 2000, p.46). Más adelante, la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (2010) recomendaba elaborar o ampliar programas existentes relativos a la crianza de los hijos, orientando a las familias sobre buenas prácticas educativas, en particular, a padres con hijos de edad de cero a tres años. Los elementos curriculares del 1r ciclo de Educación Infantil presentan convergencias que posibilitan la articulación entre acciones educativas escolares y familiares: las correlaciones entre lo prescrito por el marco legal del sistema educativo y el curriculum del hogar permiten sistematizar el proceso de enseñanza aprendizaje y los comportamientos en los dos principales ámbitos educativos, dando lugar a un programa articulado dirigido a niños de dos años, a sus docentes y a sus familias.

Abstract

International organisms have come up with a framework to promote peace, understanding and a healthy life while focusing these approaches urgently on early childhood in the last decades. The World Forum for Education (Dakar, 2000) reminded us that education "carries out the essential function of promoting civil and international peace as well as the mutual respect between cultures and people". (Fiske, 2000 p. 46). Later on, the World Conference on Care and Early Childhood Education (2010) recommended elaborating and expanding existing programs related to the raising of children oriented towards families. This is based on good educational practices and in particular, parents with children ranging from newborns to three years old. The

educational elements in the first stage of Childhood Education demonstrate alignments that make the links between schools and family possible: the correlation between what is prescribed by the legal system and what is learnt at home which allows the teaching/learning process to become systemized as well as the behaviors in the two main educational areas. This leads to a program that has been put together for 2 year old children, their teachers and their families.

Introducción

El punto de partida de la investigación no es único, sino múltiple. Por una parte, líneas de trabajo y tendencias educativas marcadas por organismos de raigambre internacional; por otra, la observación y percepción de numerosos comportamientos sociales y familiares con un denominador común de falta de dominio de uno mismo. Tanto a nivel familiar, laboral o propiamente social - se observan problemas de diversa índole: drogodependencia, fracaso escolar, violencia doméstica, delincuencia juvenil, promiscuidad sexual irresponsable, y otras nuevas y modernas dependencias ligadas a la tecnología (Torrés, 2009) que reclaman una intervención preventiva y procativa a nivel educativo. Hay que acometer el reto de proveer a los futuros ciudadanos de recursos para que sepan regular estas realidades sociales, y comprometerse con unos valores que conduzcan a una mejor convivencia y a un modo de vida más respetuoso y saludable. Acertar en la elección de los valores es prioritario, fundamental y urgente. Empezar a través de una intervención educativa, desde la primera infancia, con la intención de crear hábitos y rutinas que predispongan a un futuro asentamiento de comportamientos moderados, puede ser el primer paso.

Método

La investigación se emprende desde distintas perspectivas o enfoques. Se analizan y estudian conceptos relacionados con la filosofía, la teología, la psicología, la pedagogía y el marco legal educativo. La investigación parte de la realidad educativa y social actual, y pretende contribuir a mejorarla; su objeto de estudio requiere métodos ligados, prioritariamente, a un enfoque cualitativo, pero no obviando el uso del método cuantitativo. Siendo el objeto de investigación complejo (Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland y Lofland, 2001) las opciones metodológicas seleccionadas no se limitan a un

único enfoque o metodología. Los procedimientos y técnicas utilizados para la investigación pertenecen tanto al ámbito cualitativo como cuantitativo, con esta metodología pluriparadigmática se pretende averiguar comportamientos moderados y reguladores de amplia aplicabilidad educativa y a diseñar un programa para formar al docente, a la familia y al niño en esos comportamientos.

La dinámica de la investigación siguió los siguientes pasos. En primer lugar, se llevó a cabo un estudio semántico y diacrónico sobre la palabra *sophrosyne* y *temperantia*, a través de la lectura de fuentes literarias, filosófico-teológicas y éticas del mundo oriental y occidental: obras de la cultura antigua griega y latina, del judaísmo, cristianismo, taoísmo, hinduismo, confucionismo e islam. Con el fin de simplificar y agrupar las acepciones encontradas para averiguar cuáles poseían mayor aceptación universal y amplia aplicabilidad educativa se inició un estudio analítico componencial: se trataba de conocer qué palabras se encontraban en un nivel de proximidad semántica con la templanza y cuáles poseían una vinculación secundaria.

En segundo lugar, se inició el análisis del curriculum del 1r ciclo de Educación Infantil con el objetivo de estudiar la posible integración los elementos curriculares y los objetivos, acciones e instrumentos de valoración de la intervención que se quería llevar a cabo a través de un programa. Con los resultados de estas cuestiones se cerró el proceso de investigación sobre la posibilidad de trabajar el programa desde una infusión curricular y se inició el diseño del programa.

Resultados

Los resultados se muestran siguiendo el orden del estudio. En primer lugar, los datos obtenidos del análisis de las fuentes literarias, filosófico-teológicas y éticas de la civilización oriental y occidental; y en segundo lugar, los resultantes del estudio de los elementos curriculares y su relación con las dimensiones de la persona y la vida cotidiana.

Fruto del análisis de las fuentes literarias, filosófico-teológicas y éticas resultaron cuarenta y ocho acepciones que guardaban relación con términos o comportamientos relacionados con la *sophrosyne* y la *temperantia.* De estas cuarenta y ocho – a través de un estudio semántico y más delante de un análisis componencial - doce acepciones se encontraban presentes en más de cuatro culturas y diecinueve poseían amplia

aplicabilidad educativa porque poseían semas y rasgos comunes compartidos con la palabra templanza, y a su vez rasgos específicos y diferenciales. De la fusión de ambos estudios surgieron once términos aptos y adecuados para transferirse y desarrollarse, tanto en contextos culturales diversos como en los principales contextos educativos: la familia y la escuela.

Tabla 1. *Resultado acepciones de aceptación universal y amplia aplicabilidad educativa y su intersección*

Acepciones aceptación más universal	Frecuencia	Occidental	Oriental	Acepciones de más amplia aplicabilidad
1. Sobriedad	7	4	3	**1. Abstinencia**
2. Modestia	7	3	4	2. Austeridad
3. Moderación	5	2	3	**3. Clemencia**
4. Mansedumbre	5	3	2	4. Continencia
5. Control/Autocontrol	5	1	4	**5. Dominio**
6. Clemencia	4	2	2	6. Frugalidad
7. Dominio	4	2	2	7. Medida/ mesura
8. Equilibrio	4	2	2	**8. Moderación**
9. Humildad	4	2	2	**9. Modestia**
10. Regulación	4	3	1	**10. Sobriedad**
11. Abstinencia	4	3	1	11. Suavidad
12. Castidad	4	3	1	12. Afabilidad
				13. Castidad
				14. Equilibrio
				15. Control
				16. Mansedumbre
				17. Pudor
				18. Regulación

Entrando ya en los fundamentos del diseño del programa, se procedió, primero, al estudio de la relación entre las capacidades y los objetivos curriculares con las dimensiones personales: se interconectaron primero los objetivos con las capacidades y en segundo lugar las capacidades y las dimensiones. La correlación cualitativa establecida entre objetivos y capacidades; y entre capacidades y las dimensiones de la persona mostró indicios de la viabilidad de un programa insertado en el curriculum para desarrollar la integralidad de la persona: la dimensión cognitiva se trabaja las nueve capacidades; la física, desde cinco; la afectiva y la social desde seis.

Tabla 2. *Interrelación entre capacidades, dimensiones y objetivos*

D. Cognitiva	D. Física	D. Afectiva	D. Social	Capacidades	Objetivos							
					1	2	3	4	5	6	7	8
•	•			a					•			
•	•		•	b	•	•						
•	•	•		c			•					
•				d				•				•
•		•	•	e				•				•
•	•	•	•	f						•	•	
•	•	•	•	g						•	•	
•		•	•	h		•						
•		•	•	i		•						

A continuación interesaba conocer si los contenidos curriculares se podían trabajar desde el curriculum del hogar, para desde este supuesto y los resultados anteriormente encontrados, pasar al diseño del programa[1]. Una vez establecida la relación entre los objetivos, las capacidades y los contenidos se inició el diseño de las acciones que docentes y padres debían poner en práctica, y se elaboraron los instrumentos para recoger información antes, durante y al final del proceso de implementación del programa.

La intervención educativa - por las características propias de la educación global de esta etapa - pudo integrarse en los contenidos, capacidades y objetivos curriculares. Los tres objetivos del programa se podían trabajar desde las distintas áreas.

[1] A cada área, para poder trabajar en el programa de forma que facilitase el diseño, se le atribuyó - como también se hizo con las capacidades – una letra. Área del conocimiento propio y de los demás (A); área del conocimiento del entorno (B) y área de Comunicación y lenguaje (C)

Tabla 3. *Períodos de implementación de los objetivos y contenidos del programa*

	Obj.	Contenidos	Obj.	Contenidos	Obj.	Contenidos
Relación objetivos/ contenidos	O1	A. 2, 3, 5, 6, 7, 8 B. 1, 2, 3, 7	O2	A. 2, 4, 9, 10 B. 1, 7 C. 3, 4, 5, 7	O3	A. 2, 4, 9, 10 B. 1, 7 C. 3, 4, 5, 7
Relación periodo / contenidos	1r periodo A. 3, 5, 6, 7, 8 B. 2, 3		2º periodo A. 4, 9, 10 C. 3, 4, 5, 7		3r periodo A. 2 B. 1, 7	
Temporalización	1r periodo (2 meses)		2º periodo (2 meses)		3r periodo (2 meses)	

Conclusiones y Discusión

Se puede afirmar que acepciones de la templanza pueden aplicarse en el desarrollo de comportamientos en la primera infancia, matizando que se ha dado prioridad a acepciones acordes con el desarrollo madurativo del niño, más que a criterios de proximidad semántica.

La selección de las acepciones ha tenido en cuenta que favoreciera:

- el desarrollo de las dimensiones - motriz, afectiva y social - del niño de dos años teniendo en cuenta su momento evolutivo
- la adquisición de rutinas y hábitos en los ámbitos compartidos.
- trabajar acciones formativas desde la escuela y la familia de forma sistematizada y holística para fomentar en el niño comportamientos ordenados y reguladores.

Se puede alegar:

1) que es posible diseñar un programa articulado familia-escuela que favorezca la adquisición de acepciones de la templanza. Se ha mostrado que:

1) objetivos, capacidades y contenidos curriculares están interconectados

2) capacidades y contenidos curriculares son susceptibles de trabajarse desde la cotidianeidad familiar.

3) acepciones de la templanza favorecen actitudes que pueden introducir, reforzar o potenciar comportamientos que permitan alcanzar los objetivos curriculares.

Con este mismo enfoque Clifford (2013) expone el caso de una escuela rural en el Reino Unido, donde se ejecutó un programa moral y espiritual como parte intrínseca e integradora del plan de estudios. Por otra parte, Balat, Özdemir y Adak (2011) revela no sólo que la escuela tiene un papel importante en la enseñanza de algunos valores universales básicos, sino que conviene que lo haga desde dentro del mismo plan de estudios y desde la primera infancia y con el refuerzo de la familia.

Referencias

Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., y Lofland, L. (2001). En P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland y L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp. 1-7). Thousand Oaks, CA: Sage.

Balat, G., Özdemir, B., y Adak, A. (2011). The evaluation of parents' wiews related to helping pre-school children gain some universal values. *Procedia. Social and Behavioral Sciencies*, 908-912.

Clifford, P. (2013). Moral and spiritual education as an intrinsic part of the curriculum. *International Journal of Children's Spirituality*, 268-280.

Fiske, E. B. (2000). *Informe final Foro mundial sobre la educación.* Unesco.

Torres, E. (2009). Las interacciones tempranas actuales y sus destinos. *Cuadernos de la SEPYPNA, 16.*

Murcia. *The World Association for Infant Mental Health* (WAIMH)

UNESCO. (2010). Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI). Moscú. 27 a 29 de septiembre de 2010

THE PLACE OF MONITORING CLASSROOM PRACTICE IN THE SCOPE OF EDUCATIONAL SERVICE PROVISION: ANALYSIS OF RESULTS ON 1ST CYCLE OF THE EXTERNAL EVALUATION OF SCHOOLS

*Margarida Amaral, **Graça Bidarra, **Piedade Vaz-Rebelo & **Carlos Barreira

**Schools Network of Seia, Portugal; **University of Coimbra, Portugal*

Abstract

The current study aims to analyze the contribution of pedagogical supervision for the effectiveness of schools in the scope of schools performance in the first cycle of the External Evaluation of Schools in Portugal (2006-2011). The developed methodology involves an empirical documental study, using the analysis of the reports of the external evaluation of schools, for the first evaluation cycle, in order to analyze the conceptions and practices of pedagogical supervision in the schools that obtained the best results in the factor Monitoring Classroom Practices.These data show that the schools analysed develop ways of pedagogical supervision which lie predominantly at the level of evaluation,although systematic mechanisms for monitoring and supervision of teaching practice and planning are also referred.

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar la contribución de la supervisión pedagógica en la eficacia de las escuelas, en el ámbito de desempeño de las escuelas en el primer ciclo de la evaluación externa de los centros en Portugal (2006-2011).La metodología consiste en un estudio empírico documental, mediante el análisis de los informes de la evaluación externa de las escuelas del primer ciclo, con el fin de analizar las concepciones y prácticas de supervisión pedagógica en las escuelas que obtuvieron los mejores resultados en el factor de Seguimiento de las prácticas de aula. Estos datos muestran que estos colegios desarrollan formas de supervisión pedagógica que se encuentran predominantemente en el ámbito de la evaluación, aunque se conocen mecanismos sistemáticos para el seguimiento y supervisión de la práctica docente y la planificación.

Introduction

When there are recognized but separated scientific approaches inherent in the effectiveness of schools and theeffectiveness of teaching, we find important to describe and to analyse the forms of articulation between them, pointing to a joint approach in perspective. In this scope it is relevant to know what, in fact, goes on in schools, particularly, at the level of supervision practices developed and howthese are connected with the students' performance and school quality (Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 2013; Lima, 2008; Scheerens, 2004).

Are supervision practices promoted or not, in special in what respects to classroom activities? How are they prosecuted? What impact do they have? These are some of the questions to which we look for answer, considering the framework and results obtained in the first cycle of the External Evaluation of Schools in Portugal.

In fact, although at a national level, the reports of the National Board of Education (2002; 2005; 2008) on the External Evaluation of Schools state that the factors considered most relevant to the improvement of school organizations focus on the processes that occur in the classroom, a data analysis concerning the first cycle of the External Evaluation of Schools process (2006-2011) shows that the factor Monitoring Classroom Practices presents the lowest outcomes in the field of Educational Service Provision, drawing attention to the interest in analyzing the characteristics and impact of such practices and their connection with the results and effectiveness of schools (Barreira, Bidarra, &Vaz-Rebelo, 2011).

The current study aims to analyse the contribution of pedagogical supervision for the effectiveness of schools in order to find out the schools performance in Educational Service Provision, more precisely in the factor Monitoring Classroom Practices, according to the adopted framework of the first cycle of the External Evaluation of Schools in Portugal.

Method

The developed methodology involved an empirical documental study, using the analysis of the reports of the external evaluation of schools for the first evaluation cycle (2006-2011).For better understanding of what goes on, we chose only some schools for study. The schools taken for study were those which obtained the best results (MB, very

good) in the factor Monitoring Classroom Practices for the first evaluation cycle (2006-2011). We analyse 6 schools' reports of the External Evaluation of Schoolsfrom the Centre of Portugal, carried out by the General Inspectorate of Education and Science (IGEC).

The factor Monitoring Classroom Practices, in the domain Educational Service Provision, was taken as the corpus and the subcategories were presented in Table 1, according to the adopted framework for the External Evaluation of Schools for the first cycle:Individual planning integrated in the plan of curriculum management of the Department or Board of Class /; Widespread and systematic mechanisms for monitoring and supervision of teaching practice; Articulation of teachers at the level of development of Curriculum Project groups / class; Evaluation criteria and reflections on teaching practices resulting from continuous evaluation of students.

A content analysis was developed of the school evaluation reports of schools, with the purpose of both knowing the conceptions and practices of pedagogical supervision, to understand the relationship between these practices and the effectiveness of education and schools.

Results

An analysis of subcategories and indicators of the framework of External Evaluation of Schools in the first cycle (2006-2011) shows that the frequency of indicators is different by subcategory, predominating indicators that characterize the subcategory Evaluation criteria.

Table 1. *Subcategories and indicators of the factor Monitoring Classroom Practice*

Subcategories	**Indicators**	**Frequency of indicators persubcategorie**
Individual planning integrated in the Plan of curriculum management of the Department or Board of Class	Consistent planning of teaching activity with department guidelines (lesson plans, teaching materials , assessment tools adapted to the different forms of assessment)	1
Widespread and systematic mechanisms for monitoring and supervision of teaching practice.	Monitoring and evaluation of individual planning	3
	Classroom observation by the coordinator and / or the teacher with delegated powers	
	Follow-up actions to overcome any difficulties	
Articulation of teachers to the development of the Curriculum Project group / class.	Implementation of common strategies and procedures in the pedagogical relationship with students aimed at solving persistent problems.	2
	Intermediate evaluation of Curriculum Project Group / class	
Evaluation criteria	Definition of evaluation criteria per year / cycle	4
	Development of common templates for assessment tools	
	Use of common assessment tools to the same discipline / year	
	Monitoring of the implementation of the evaluation criteria	
Reflection on teaching practices arising from the students' continuous assessment	Comparative analysis of the results of students in the same subject / grade by the different structures of educational coordination and pedagogical supervision	2
	Redefining strategies according to the results obtained.	

Results from the content analysis of the factor Monitoring Classroom Practices of the 6 reports of the External Evaluation of Schools from the Centre of Portugal are presented in Table 2.

Table 2. *Frequency of registration units associated with the indicators and subcategories of the factor Monitoring Classroom Practice*

Indicators	**Frequency of registration units**
Consistency planning of teaching activity with department guidelines (lesson plans, teaching materials , assessment tools adapted to the different forms of assessment)	5
Monitoring and evaluation of individual planning	5
Classroom observation by the coordinator and / or the teacher with delegated powers	2
Follow-up actions to overcome any difficulties	5
Implementation of common strategies and procedures in the pedagogical relationship with students aimed at solving persistent problems	1
Intermediate evaluation of Curriculum Project Group / class	3
Definition of evaluation criteria per year / cycle	5
Development of common templates for assessment tools	4
Use of common tools assessment to the same discipline / year	5
Monitoring of the implementation of the evaluation criteria	1
Comparative analysis of the results of students in the same subject / grade by the different structures of educational coordination and pedagogical supervision	4
Redefining strategies according to the results obtained.	0

An analysis of Table 2 identifies the monitoring classroom practices most frequently reported in the analyzed reports. These areConsistent planning of teaching activity with the guidelines of the department (lesson plans, teaching materials, assessment tools adapted to the different forms of assessment), Monitoring and evaluation of individual planning, Monitoring actions for overcoming any difficulties, Definition of evaluation criteria per year / cycle, Use of common tools assessment to the same discipline / year.

An analysis of these same practices allows also to see that one of them is associated with the subcategory Individual planning integrated in the plan of curriculum management of the Department or Board of Class. It also notes that two of the most common indicators are part of the subcategoryWidespread and systematic mechanisms

for monitoring and supervision of teaching practice. Finally, the subcategory Evaluation criteria also includes two of the most frequentindicators.

An analysis of the general distribution of the indicators by subcategory also shows that the most common is the one that focuses on Evaluation criteria.

The number of registration units per category is presented in Figure 1.

Figure 1. Number of registration units per subcategory.

Conclusions

The analysis on the reports of the External Evaluation of Schools, from the Centre of Portugal, concerning the first evaluation cycle, reveals that the in 167 schools analysed, only 6 present classifications of Very Good (MB) in the factor Monitoring Classroom Practices, which led us to the content analysis on the reports of these schools that make the difference in order to map these practices.

The content analysis concerning factor Monitoring Classroom Practices lets us notice that these schools develop ways of pedagogical supervision which lie predominantly at the level of evaluation,result that somehow reproduces the framework itself.It is also noteworthy the widespread and systematic mechanisms for monitoring and supervision of teaching practice and planning. However, it is still less the reference to the articulation of teachers to the development of Curriculum Project group / class and the reflection on teaching practices resulting from students' continuous assessment.

References

Barreira, C. F, Bidarra, M. G., &Vaz-Rebelo, P. (2011). Avaliação externa de escolas: Do quadro de referência aos resultados e tendências de um processo em curso. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Extra-Série, 81 – 94.

Glickman, C., Gordon, S.P., & Ross-Gordon, J. M. (2013). *Supervision and instructional Leadership: A developmental approach*. Boston: Pearson Education (US).

Inspeção Geral da Educação (2006-2011). *Avaliação Externa das Escolas: avaliar para a melhoria e confiança*. Ministério da Educação – IGE.

Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola: Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: edições ASA.

INCLUSIVE PRACTICES IN THE LIGHT OF THE EXTERNAL SCHOOLS EVALUATION IN PORTUGAL

*Raquel Batista de Oliveira, *Graça Bidarra, **Piedade Vaz-Rebelo & **Carlos Barreira

*CAPES Scholarship holder; **University of Coimbra, Portugal*

Abstract

The present article presents a section of a study on the subject of students with *Special Educational Needs* (SEN) and their inclusion on the regular public schools in Portugal. Taking the inclusive education legislative track and the external school assessment, the differentiation practices and educational support were mapped out from the institutional school assessment. To achieve such objective, 42 reports from the *External Schools' Evaluation* (ESE) were analyzed, belonging to the central region of Portugal, referring to the second cycle of evaluation, under the domain of the *Educational Service Provision*. The results show that the differentiation practices and support are frequently more visible in the analysis category *Teaching Practices,* comparatively to their referents in the category *Planning and Articulation,* and *Monitoring and Learning Assessment.* It is also noted the reference to the diversity of support measures and organizational structures, highlighting the *Individual Educational Program* [*Program Educativo Individual* (PEI)], the *Specific Individual Curriculum* [*CurrículoEspecífico Individual* (CEI)] and the *Structured Teaching Units* [*Unidades de EnsinoEstruturado*]. Finally, it is worth stressing that the inclusive practices, differentiation and support, are referred more frequently among the *Strengths* category, rather than in the *Improvement Areas* in the schools.

Key Words: Inclusion; External Schools' Evaluation; Pedagogical Differentiation; Educational Support.

Resumen

El presente artículo presenta una parte del estudio realizado en alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y su inclusión en las escuelas públicas regulares en Portugal. Tuvo como objetivo mapear las prácticas de diferenciación y

apoyo eductivo a partir de la validación institucional de las escuelas, llevada a cabo por la InspeçãoGeral de Educação e Ciência (IGEC). Para lograr tal objetivo, se analizaron 42 informes de la Evaluación Externa de las Escuelas (ESE), que pertenece a la región central de Portugal, en referencia al segundo ciclo de evaluación, iniciado en 2011-2012, bajo el dominio de la *Prestación de Servicios Educativos*. Los resultados de esta investigación muestran que las prácticas de diferenciación y el apoyo son con frecuencia más visible en la categoría de análisis de *Prácticas Docentes*, comparativamente con sus referentes en la categoría de *Planificación y Articulación* y *Monitoreo y Evaluación* de la *Enseñanza y el Aprendizaje*. También se tomó nota de la referencia a la diversidad de medidas de apoyo y las estructuras organizativas, destacando-se el *Programa Individual Educativo [Programa Educativo Individualizado (PEI)]*, el *Plan de Estudios Individual Específico [Currículo Específico Individual (CEI)]* y las *Unidades de Enseñanza Estructurada [Unidades de EnsinoEstruturado]*. Por último, vale la pena destacar que las prácticas inclusivas, de diferenciación y apoyo, son referidas con mayor frecuencia como puntos fuertes, en lugar de áreas de mejora en las escuelas.

Palabras Clave: Inclusión; Evaluación Escolar Externa; Diferenciación Pedagógico; Apoyo Educativo.

Introduction

According to the recent legislation about the inclusion of students with *Special Educational Needs* (SEN) in Portugal, more specifically the Law- Decree 3/2008, 7 January, principles, values and instruments needed to guarantee the quality of education for those students were established, identifying the measures and organizational structures in this field. In view of the needs of pupils with SEN with a permanent character, this decree aims to facilitate the adequacy of the educational process in order to promote their "participation in one or more areas of life" (Capucha, 2008, p. 11).

In turn, when analysing data from the *External Schools' Evaluation* (ESE) in Portugal for the first cycle (2006-2011) it was found that the Differentiation and Support factor was predominantly rated between Good and Very Good, appearing also between the Strengths of schools (General Inspection of Education, 2006-2011).However, in the second evaluation cycle (2011-2012) this factor disappears and

appears as a benchmark in the field of analysis Teaching Practices and Monitoring and Evaluation of Teaching and Learning (Bidarra, Barreira, Vaz-Rebelo,&Alferes, 2014).

The aim of this study was to analyse how the practices of differentiation and support have been characterized and mapped in the light of ESE, taking as a basis the reports of the second evaluation cycle (started in 2011, relating to the center of Portugal). The results are also compared with those obtained in the wake of another intervention also developed by the General Inspection of Education and Science that has as purpose to give account of these same practices (General Inspection of Education, 2011-2012). The relevance of this study also stems from the need of training teachers in regular education to act among pupils with SEN, identified in Portugal, among other countries, as an area where teachers need training, in accordance with the Teaching and Learning International Survey (TALIS 2009-2010).

Methodology

Guided by central goal of the study which is to know the practice of differentiation and support in light of the ESE, the analysis of 42 reports of the second cycle of evaluation (2011-2012), pertaining to public schools of the Center of Continental Portugal, was made. For the analysis we take as corpus the domain Educational Service Provision, such as categories, the fields of analysis and as subcategories the relating in each field, in accordance with the frame of reference adopted.Was also analysed the content of the strengths and areas for improvement of schools. The categories used on the analysis are expressed below:

A- Planning and linkage

B- Teaching Practices

C- Monitoring and evaluation of teaching and learning

D- Strengths

E- Areas for improvement

We used the content analysis technique, which has allowed us to uncover systematically the content manifest in the documents. Amado (2009) says that "the concept of content analysis has evolved over the course of time" which first was threatening the "description of content manifests" and subsequently with the "function

or inferential process, in search of a meaning that is beyond the immediately understandable and expected opportunity to be unhidden" (p.236). Thus, the description and interpretation of the data is replaced by inference that consists of "intermediary procedure, which will allow the passage, explicit and controlled" (Bardin, 1977, p. 39).

The analysis of the content of the reports had a quantitative character, in the sense of bringing the frequency with which the record units and indicators appear in face of the general aspects of the organizational structure of the group of schools and schools not grouped together and specific measures and practices of differentiation and supports.

Presentation and Discussion of Results

The analysis of the reports of the institutional assessment of schools, on the practices of differentiation and supports, showed us a greater number of references to these practices in the field of analysis *B- Teaching Practices*, in relation to its references in the fields of analysis *A -Planning and Articulation* and *C- Evaluation Monitoring of Teaching and learning.*

This result can be interpreted by the fact that in category *B- Teaching Practices* are present the subcategories *B1- adequacy of educational activities and teaching to the ability and rhythms of learning of children and students and B2- adequacy of educational responses to children and students with SEN*(Special Educational Needs).

In category*A- Planning and articulation*and *C- Monitoring and evaluation of teaching and learning,*there is a lower frequency in indicators of practices of differentiation and the bearings that indicates to us that these practices have been less target planning and assessment, and it is not so present in the school structuring documents constituting an aspect to improve according to the reports of the IGEC on measures of Special Education. (General Inspection of Education, 2011-2012).

The support measures more referred are the *Individual Educational Program (PEI*) and the *Individual Specific Curriculum (CEI)*, being in smaller number the Individual *Program of Transition (PIT).* In fact, we believe that the reference to these educational measures complies with what is legislated by Decree-Law no. 3/2008, of 7 January where is referenced the same and it is in accordance with the position of

different authors emphasize that the inclusion assumes its relationship with special education Correia (2010).

As regards the organizational structures of Special Education registered a higher frequency in Units of Structured Education in relation to the Unit ofMulti-disability and Schools of Reference. These organizational structures are also referred in category *D-strengths* of schools.

With regard to the indicators of practices of differentiation and support on the strengths and areas for school improvement, it's registered a higher frequency in the first, which will meet the high ratings obtained in this factor in the first evaluation cycle.

Conclusion

The data obtained in this study showed us that the schools develop inclusive practices, still requiring improvement in the direction of greater planning and evaluation of these practices should assume a greater visibility in structuring documents, which is in agreement with the reports of the IGEC modality in special education, which is a document more specific as regards the educational responses to students with SEN.

As regards to the area *Provision of Educational Service*, enabled us to identify schools that have highlighted the practice of differentiation and support, as well as those that need improving in this area, what lead us to analyse in future case studies. In fact it is by knowing the opinion and attitude of teachers and other elements of the educational community, crossing different perspectives on the same practices that will assist in the development of intervention projects and teachers' training, which is a need identified in international reports.

References

Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação*. (Relatório de Provas de Agregação). Universidade de Coimbra.

Bardin, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. (L. A. Reto., A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70, Lda. (Obra original publicada em 1977).

Barreira, C. F., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebelo, M. P. (2011). Avaliação externa de escolas: Do quadro de referência aos resultados e tendências de um processo em curso. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Extra-Série, 81 – 94.

Capucha, L. (2008). *Special Education. Guidance for Practice.* Lisboa.

Correia, L. (2010). *Educação especial e inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Decree-Law 3/2008. Diário da República – I Série – Nº 4 on January 7th. Defines the acting of educational support, the adequateness of the educational process to the special needs education, and the objectives of the inclusion of SNE people.

Inspeção Geral da Educação (2006-2011). *Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a melhoria e confiança*. Ministério da Educação – IGEC. Retrieved from htp://www.ige.min-edu.pt

Inspeção Geral da Educação e Ciência (2012). *Avaliação Externa das Escolas* 2011-2012. Relatório. Lisboa: Ministério da Educação – IGEC. htp://www.ige.min-edu.pt

Inspeção Geral da Educação. (2013). *Educação Especial*: Respostas Educativas 2011-2012. Ministério da Educação – IGEC. Retrieved from htp://www.ige.min-edu.pt

Inspeção Geral da Educação e Ciência. (2012). *Avaliação Externa das Escolas* 2011-2012. Relatório. Lisboa: Ministério da Educação – IGEC. Retrieved from htp://www.ige.min-edu.pt

Oliveira, R. (2014). *The assumptions of inclusive education for differentiation and support measures and evaluation.* Master's thesis in Supervision and Training of Trainers of the Faculty of Psychology and Sciences of Education of Coimbra, Coimbra.

Teaching and Learning International Survey (TALIS). (2009-2010). *Teachers´ professional development an analysis of teacher´s professional development based on the OECD´s*. Europear Union.

EMPRENDER EN CAV: DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALIZADORAS A TRAVÉS DE UN MOOC

Montserrat Yepes-Baldo, Marina Romeo, Carlos Aguilar, María Ángeles García, Carolina Martín, Silvia Burset, Vicenta González, Josep Gustems, Lydia Sánchez, y Emma Bosch

Universitat de Barcelona

Resumen

Antecedentes: Recientes cambios en la formación universitaria han conllevado un destacable nivel de profesionalización de los estudios y una constante adecuación a las demandas sociales. En este sentido, una de las necesidades para la formación universitaria en el área de la Comunicación Audiovisual, es desarrollar en los estudiantes competencias profesionalizadoras que les permitan encontrar nichos de empleo en un mercado altamente competitivo y sometido a cambios continuos a nivel tecnológico. Sin embargo, en los diversos trabajos desarrollados por nuestro grupo de innovación e investigación en docencia (GID-CAV) hemos podido constatar la existencia de gaps entre la formación que el plan de estudios en Comunicación puede aportar a los estudiantes y lo que el sector demanda. **Método**: Este proyecto tiene como objetivos generales crear contenidos y recursos digitales sobre el emprendimiento en el ámbito de la comunicación audiovisual en formato MOOC y el desarrollo y la aplicación de herramientas de seguimiento del proceso de evaluación y de aprendizaje. **Resultados y conclusiones:** El principal resultado esperado es la mejora en la empleabilidad de los egresados en el ámbito de la comunicación audiovisual. Como indicadores de calidad del MOOC se emplearán Indicadores blandos (percepción y autoevaluación) y duros (eficacia y eficiencia).

Abstract

Background: Recent changes in higher education have led to a remarkable level of professionalization of studies and constant adaptation to social demands. In this sense, the area of communication in the frame of university education needs to develop professional skills in students, enabling them to find employment niches in a highly competitive market characterized by continuous changes in the technological level.

However, in several studies developed by our Innovation and Research Group in Teaching (GID-CAV) we have confirmed the existence of gaps between the training curriculum in communication and the sector demands. **Method:** The main objectives are to create digital content and resources of entrepreneurship in the field of audiovisual communication, and the development and implementation of tools for monitoring the process of evaluation and learning. Both are being implemented on a Massive Open Online Course (MOOC). **Results and conclusions:** The expected outcome is to improve employability of graduates in the field of audiovisual communication. As indicators of MOOC quality, "soft" (perceptions and self-assessment) and "hard" indicators (effectiveness and efficiency) will be used.

Introducción

En la formación universitaria ha habido mejoras sustanciales en la última década. Uno de los más significativos ha sido el paso de diplomatura o licenciatura a grado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Esto ha provocado cambios profundos en el sistema educativo, tales como la evolución de un modelo educativo vertical y unidireccional, basado en la transmisión de conocimientos, a un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico y centrado en el alumno (Ruiz, 2010). Todos estos cambios en la formación universitaria han tenido como objetivo una mejora del nivel de profesionalización de los egresados. Para ello se ha partido de un aprendizaje por competencias, caracterizado por una constante adecuación a las demandas sociales.

El mercado laboral, por su parte, necesita profesionales especializados, así como polivalentes, que además sean flexibles ante los cambios. Sin embargo, en los diversos trabajos desarrollados por nuestro grupo de innovación e investigación en docencia (GID-CAV) hemos podido constatar la existencia de gaps entre la formación que los planes de estudios aporta a los estudiantes y las demandas del mercado laboral (García et al., 2011; Romeo et al., 2012; Romeo y Yepes, 2008; Romeo, Yepes y Carro, 2010). En este sentido, una de las principales necesidades de los nuevos egresados es encontrar nichos de ocupación en un mercado altamente competitivo, caracterizado por cambios continuos a varios niveles, que se traduce en la necesidad de desarrollar competencias emprendedoras.

En este contexto, nuestro proyecto tiene como objetivos generales, por un lado, crear contenidos y recursos digitales sobre emprendeduría en el ámbito audiovisual en formato MOOC, y por el otro el desarrollo y aplicación de herramientas de seguimiento y registro del proceso de aprendizaje de los estudiantes inscritos en el curso desarrollado.

Método

La metodología e-learning, en la que se basan los MOOC, nos permite crear ambientes de aprendizaje adecuados para el estudiante, potenciando espacios de aprendizaje más modulares, eficientes e interactivos, en que el usuario puede actuar según sus necesidades. La metodología pensada para desarrollar la presente propuesta está basada en los principios pedagógicos del constructivismo, donde el alumno es el que, gracias a las tareas planteadas, genera conocimiento a partir de un proceso individual y colaborativo.

El objetivo que se persigue con los contenidos del MOOC es que se empleen estrategias de aprendizaje similares a las utilizadas en el mundo profesional, creando un escenario que sea adecuado como nexo entre el contexto universitario y laboral.

La metodología del MOOC se centra en el uso de herramientas que utilizan un lenguaje actual, adaptado a las características del alumnado, y en las que este está socializado, si bien, en muchas ocasiones, fuera del contexto educativo. Estas herramientas permiten trabajar los contenidos en formato digital (vídeos, infografías, podcast...), y generar espacios de co-creación y de relación (donde se pueda llevar a cabo el trabajo cooperativo). Al mismo tiempo, estas herramientas nos permiten realizar un seguimiento del alumno (herramientas de autoevaluación, tareas...).

Resultados

Los objetivos específicos que perseguimos con el desarrollo de nuestro MOOC son:

a) Vinculados a los contenidos formativos
    - Dotar de herramientas al estudiante que le permitan entender y diferenciar los conceptos de innovación, desarrollo y búsqueda de oportunidades en el mercado laboral.
    - Aprender a valorar críticamente las competencias del emprendedor.

- Hacer comprender y reflexionar al estudiante sobre el formato de empresa/auto-empresa más adecuado a sus características psicosociales y su encaje en el mercado laboral.
- Explicar la operativa administrativo-legal para la creación de una empresa.
- Desarrollar una autoevaluación continuada, sumativa y formativa, que permita al estudiante el desarrollo de las competencias.
- Desarrollar herramientas de apoyo e interacción entre iguales a través de la propia plataforma MOOC (foros, chats, hashtags,…).

b) Vinculados a los resultados obtenidos

- Conseguir la satisfacción, tanto de los estudiantes como del profesorado y los profesionales del sector implicados en el MOOC, en relación a los contenidos, aspectos formales, y nivel de adecuación a las expectativas previas.
- Conseguir una alta implicación, medida en horas de dedicación del estudiante, y con una elevada tasa de finalización del curso.

Los indicadores de evaluación a partir de los cuales analizaremos los niveles de logro de los objetivos serán los siguientes:

- Indicadores blandos (percepción y autoevaluación). Se tendrán en cuenta no sólo los niveles de satisfacción y adecuación a las expectativas e intereses de los propios estudiantes, sino también las de los profesionales de los diversos sectores implicados.
- Indicadores duros (eficacia y eficiencia): Resultados académicos, tasa de abandono, grado de implicación (horas de dedicación), resultados/costes técnicos y humanos.

Para garantizar la calidad del curso se siguen las recomendaciones de Roig, Mengual-Andrés, y Suarez (2014), asegurando muy especialmente los siguientes aspectos:

- Diseño visual y estructural de los contenidos del curso: Existencia de una arquitectura de la información que permita diferenciarse en función del tipo de usuario y la usabilidad de la plataforma (colores, grafías, estructuras diferenciales...)

- Contenidos y recursos didácticos: Existencia de material básico y complementario, actividades de refuerzo adaptadas al progreso del estudiante, herramientas cooperativas, herramientas de seguimiento, y herramientas de evaluación.

Conclusiones

Hemos considerado los MOOC como propuesta de intervención directa sobre el alumnado dado que, entre sus ventajas, se señalan que facilita el acceso a contenidos actualizados, prácticamente sin límite de tiempo ni espacio, si bien su valor se incrementaría, según expertos de nuestro país como Jordi Sancho (UB) o Roberto Hernández (UOC), con un enfoque hacia el desarrollo de competencias (no sólo de asimilación de conocimientos conceptuales) y un aprendizaje más contextualizado, más activo, más social y más colaborativo.

Nuestra propuesta de MOOC trata de integrar todos estos aspectos con el objetivo de producir el desarrollo de competencias emprendedoras en los estudiantes. Por otro lado, cuenta con la participación de profesionales en el establecimiento de los contenidos percibidos como incidentes críticos en la emprendeduría y como testimonios de experiencias, prestando especial atención a representar los diferentes perfiles profesionales del ámbito de la comunicación audiovisual.

Referencias

García, M. A., Aguilar, C., Romeo, M., Yepes-Baldó, M., Burset, S., González, V., y Sánchez, L. (2011). Las asignaturas Proyectos en el grado de Comunicación Audiovisual de la Universitat de Barcelona: un ejemplo de evaluación por competencias. VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. *Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superio*r. Madrid: UEM. Disponible en http://madrid.universidadeuropea.es/myfiles/pageposts/jiu/jiu2011/PDF/Evaluacion_centrada_en_comptencias/57_LAS_ASIGNATURAS_PROYECTOS.pdf

Roig, R., Mengual-Andrés, S., y Suárez, C. (2014). Evaluación de la calidad pedagógica de los MOOC. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, *18*(1), 27-41.

Romeo, M., y Yepes, M. (2008). Psicología del trabajo en el ámbito de las relaciones laborales: competencias en el marco del EEES. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración, 76*, 143-159.

Romeo, M., Yepes, M., y Carro, D. (2010). Requerimientos de competencias del profesional de recursos humanos: ajuste entre las percepciones de empleadores y graduados. *Estudios financieros. Revista de trabajo y seguridad social: Comentarios, casos prácticos: recursos humanos, 326*, 127-150.

Romeo, M., Yepes, M., Burset, S., García, M. A., González, V., Sánchez, L, y Berger, R. (2012). Desarrollo de la materia Proyectos. Grado de Comunicación Audiovisual. Universitat de Barcelona. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*, *5*(2), 122-132.

Ruiz, J. M. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real. *Revista de Educación, 351*, 435-460.

LA INICIATIVA 'CURSOS EN LÍNEA' DE CETYS, UNIVERSIDAD COMO PUNTO DE PARTIDA PARA DESARROLLAR CURSOS ONLINE MASIVOS Y ABIERTOS (MOOC)

Marina Alvelais- Alarcón, Teresita Higashi-Villalvazo, y Juan D. Machin-Mastromatteo

CETYS Universidad, Mexicali, México

Resumen

Este trabajo plantea retos y oportunidades que han surgido de la iniciativa 'cursos en línea' del Sistema CETYS Universidad[1], desde el punto de vista de los alumnos, maestros y personal de apoyo implicados. A partir del análisis de esta experiencia, se presentan los elementos necesarios para pasar a lo que proyectamos como el siguiente nivel: los MOOC. Estos son prioritarios a nivel estratégico para la Institución y representarían una alternativa para ofrecer opciones de capacitación universitaria con calidad CETYS a la comunidad bajacaliforniana, si se consideran algunas características que los propios maestros y estudiantes señalan como importantes para que estos sean exitosos.

Abstract

This work states the challenges and opportunities that have emerged during the 'online courses' initiative from CETYS Universidad from the point of view of the students, teachers and support staff involved. From the analysis of this experience, we present the necessary elements in order to pass to the projected next level: MOOCs. These kinds of courses are a strategic priority for the institution, as they pose an alternative for offering university training with CETYS quality to the community of Baja California, by considering some characteristics pointed out by teachers and students as important for MOOCs to be successful.

1. Introducción

El Sistema CETYS, Universidad es una institución educativa privada y sin fines de lucro, que busca influir directamente en el desarrollo del Estado de Baja California

[1] Los autores de este trabajo desean agradecer la colaboración de Verónica Soto, Nancy Galván y Virginia Ruiz.

en México. El 89 % de los alumnos que estudian en el CETYS cuentan con algún tipo de beca lo que les permite acceder a la oferta educativa de calidad. Desde 2006, el CETYS ha tenido una experiencia importante en innovación educativa apoyada por las tecnologías con la generación de una serie de cursos en línea, oferta que se ha ido expandiendo en cantidad semestralmente.

1.1. Los cursos en línea

Desde su inicio en 2006 los cursos en línea surgen como apoyo al estudiante en su carga académica, son en su mayoría cursos de formación general tales como Metodología de la investigación, Habilidades del pensamiento y Ser humano y ética. Sin embargo paulatinamente se han incorporado cursos de especialidad según la demanda en las áreas de Administración financiera. Conforme la institución ha ido estableciendo alianzas globales como es el caso de la obtención del doble grado en conjunto con la Universidad de Seattle en estados Unidos de América (Programa de City U) los estudiantes de CETYS han incursionado en la adscripción a estos cursos ya sea con la University of Finance and Administration (VSFS) de Praga, RCH o con City University en Seattle, E.U.A. Es de nuestro interés lo referido en la literatura respecto a la permanencia en los cursos en línea y la percepción de éxito de estudiantes y profesores en esta modalidad.

1.2. Retos y oportunidades de la implementación de los cursos en línea

Sabemos que los cursos en línea provocan algunas sospechas y desaprobación en determinados ámbitos universitarios ¿pasará lo mismo con los MOOC? a pesar de la publicidad que estos han tenido la población de instituciones educativas realmente interesadas en experimentar con este tipo de aprendizaje a distancia es mucho menor que el considerado comúnmente; se estima que el 55.4% de las instituciones educativas están indecisas al respecto, mientras que un 9.4% planean ofertar algún MOOC y el 2.6% se encuentran en fase de experimentación con estas plataformas (Allen y Seaman, 2013, citado por Baggaley, 2014, p. 127). Con respecto a los usuarios de los MOOC, Bartolomé y Steffens (2015) señalan que el 86% de personas de E.U.A inscritos en algún MOOC ya tienen formación universitaria, mientras que en los países en vías de desarrollo esta cifra es del 79%. En contraste a los retos, hay quienes se mantienen

optimistas en el poder de estas experiencias virtuales para mejorar el sistema educativo y beneficiar a una población más amplia. Bali (2014) indica que para que un curso en línea represente una experiencia educativa debe contener dos elementos esenciales: el desarrollo de pensamiento crítico, y favorecer la interacción entre estudiantes ante lo que nos surge la pregunta ¿Cuáles son las competencias necesarias para llevar un curso en línea? ¿Cuál es la percepción de los estudiantes que han tenido experiencias de cursos en línea en CETYS, Universidad? ¿Qué aspectos deberían tomarse en cuenta para transitar de los cursos en línea a los MOOC's?

2. Metodología o etapas de la investigación

Para responder a las preguntas de investigación se usó un enfoque cuantitativo, no experimental transeccional. El estudio fue exploratorio, aunque se logró una descripción de las variables observadas. La población la constituyeron todos los estudiantes de licenciaturas de CETYS, Universidad campus Mexicali que hubieran llevado un curso en línea de cualquier universidad o institución.

El muestreo fue no probabilístico, por cuotas. Hubo representatividad de las tres áreas de licenciatura de CETYS, que se dividen en los ejes de Humanidades, Económico-administrativas e Ingenierías. Se consideró una muestra final de 111 estudiantes. Los instrumentos fueron dos cuestionarios: el primero se aplicó a 50 sujetos a través de surveymonkey y el segundo a 61 individuos de manera personal, en papel.

El primer cuestionario permite obtener un diagnóstico de competencias para llevar un curso en línea basado en la autopercepción y en la satisfacción propia del estudiante que describe los logros obtenidos después de una experiencia académica en línea; se observaron varios indicadores: uso de plugins y de paquetería básica (Word, Excel, Adobe) familiaridad con dispositivos móviles, acceso a internet, capacidad para encontrar información en línea, facilidad para trabajo en equipo vía email, redes sociales u otros medios de comunicación electrónica, uso de video en la comunicación. Asimismo se incluyeron algunas preguntas para medir actitud hacia los cursos en línea.

El segundo cuestionario compara específicamente la experiencia de estudiantes que han llevado cursos en línea de CETYS, Universidad, con cursos en línea de su contraparte internacional con City U. En este segundo cuestionario se manejaron indicadores sobre navegación, diseño visual, y diseño instruccional.

3. Resultados y conclusiones

3.1 En el primer cuestionario se observa una autopercepción positiva sobre las habilidades necesarias para cursar materias en línea. Más del 90% de los encuestados posee los requisitos tecnológicos necesarios, como son acceso a internet y a un ordenador o dispositivo móvil conectado a internet desde su casa. El 76% dice saber descargar plugins y aplicaciones móviles necesarios para su aprendizaje. El 78% señala tener la habilidad para hacer búsquedas en línea, mientras que sólo el 60% cree comprender las estrategias avanzadas para navegación web y de búsqueda. Todos los encuestados refieren saber usar las redes sociales y al menos un navegador y el 98% dicen manejar procesadores de texto. El área de más oportunidad que se observa es el trabajo asíncrono en equipo, en dónde el porcentaje de los que dicen usar email para ese fin es del 50%, los que usan los foros de discusión es del 64%, y de los que usan Skype o algún otro programa de videoconferencia es del 56%.

3.2 La actitud que se detecta hacia los cursos en línea de esta muestra es todavía incierta, pues el 72% dice que estaría dispuesto a tomar otro curso en línea, pero solamente el 36% recomendaría a otros tomar un curso en línea.

3.3 El segundo cuestionario informa sobre la percepción y la experiencia de los estudiantes. Los alumnos tanto de CETYS (74%) como de City U (67%) calificaron el curso de forma positiva al señalar que cumplió con su propósito. El 51.6% de los estudiantes que cursaron materias con el modelo CETYS consideraron su aprendizaje como menor al que hubieran conseguido en una clase de carácter presencial. Este porcentaje es similar en los que cursaron materias en City U (47%).

3.4 Cuando se trató de medir no solo de la actitud del maestro, sino de la atención que este daba a los mensajes y la utilidad de la respuesta dada al estudiante en CETYS, el 97% calificó las interacciones como que si cumplieron con su propósito, mientras que en City U, solo el 90% hizo lo mismo. Ambos porcentajes apuntan hacia una adecuada capacidad de los maestros para atender cursos en línea.

3.5 Los estudiantes de CETYS (65%) consideran como complicada la navegación de sus cursos; en City U el mayor porcentaje (43%) indicó que el curso no fue ni complicado ni sencillo de navegar.

3.6 El diseño estético del curso se consideró poco atractivo por ambas universidades, con el 35.5% de CETYS y el 43.3% de City U.

3.7 La mayor área de oportunidad se aprecia con respecto al soporte técnico. Pocos estudiantes de ambas universidades hicieron uso de este servicio, (CETYS, 13%; City U, 17%) e inclusive un porcentaje desconocía su existencia (CETYS, 6.5%; City U, 10%)

Nuestros hallazgos sugieren que los estudiantes de licenciatura del CETYS campus Mexicali cuentan en su mayoría con las competencias digitales para llevar un curso en línea, aunque la mitad de ellos consideran mejor el aprendizaje presencial lo que parece coincidir con lo referido en la literatura en cuanto a que un estudiante virtual requiere de autoregulación en cuanto a organización de tiempo y tareas. El aprendizaje autorregulado es una competencia clave para promover el aprendizaje en línea (European Council, 2006, citado por Bartolomé y Steffens, 2015, p. 91-99) sin olvidar que son los profesores fungiendo como facilitadores del aprendizaje quienes inciden en la retención del aprendizaje en línea y tienden a asegurar que los estudiantes completen el curso exitosamente (Adamopoulos, 2013). Consideramos que estos aspectos deben considerarse antes de transitar hacia la implementación de los MOOC's, los cuales representan según Sangrá (2013, Octubre 28) una gran oportunidad, ya que aún no hay universidades de habla española entre las que desean controlar el mercado internacional.

Referencias

Adamopoulos, P. (2013). What makes a great MOOC? An interdisciplinary analysis of student retention in online courses. En *34 International Conference on Information Systems*. Recuperado de http://aisel.aisnet.org/icis2013/proceedings/BreakthroughIdeas/13/

Baggaley, J. (2014). MOOC postscript. *Distance Education*, *35*(1), 126–132.

Bali, M. (2014). MOOC pedagogy: Gleaning good practice from existing MOOC. *Journal of Online Learning and Teaching*, *10*(1), 44–56.

Bartolomé, A., y Steffens, K. (2015). Are MOOC promising learning environments? *Comunicar*, *22*(44), 91–99.

Sangrà, A. (2013, Octubre 28). *¿Prefieres un MOOC o un SPOC?* Recuperado de http://goo.gl/Q54igr

INCIDENCIA Y EFECTOS DEL ONLINE EN EL APRENDIZAJE, Y SU RELACIÓN CON LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

M.ª José Poza Lozano

Col·legi Oficial de Psicologia de Catalunya

Resumen

Esta comunicación pretende aunar la emergente necesidad de una formación continuada, que provoca la eclosión de las formas de aprender, con el impacto del Online en la formación. Ambos factores deben interaccionar con la inteligencia. La presente comunicación, antesala de tesis doctoral, contempla la Inteligencia Emocional como patrón modulador en el aprendizaje Online. El alumno, para optimizar su rendimiento, debe ser consciente de cómo adapta su capacidad para aprender en el nuevo escenario virtual. La confluencia de estos factores (Online, Aprendizaje e Inteligencia Emocional) va a facilitar un Empoderamiento consciente. Abordaje de un estudio preliminar, sobre cómo los cursos Online masivos y abiertos (en adelante, MOOC), y en los que el énfasis se centra en el proceso, más que en la acreditación, utilizan un método expositivo y demostrativo, que permite acotar los aspectos previstos a investigar.

Palabras clave: Aprendizaje, Online, Inteligencia Emocional, Empoderamiento y MOOC.

Abstract

This communication aims to unite the emerging need of a continued formation, which provokes the hatching of the ways of learning, with the impact of the online in the formation. Both factors must interact indispensably with the intelligence. The present communication of the doctoral thesis, contemplates the emotional intelligence as controller pattern in the online learning. To optimize the pupil yield must be conscious of how he adapts effectively his aptitude to learn the new way of learning. The confluence of these aspects; online formation, learning and emotional intelligence can facilitate the empowerment, inasmuch as that one accedes to diverse knowledge which is going to reinforce his confidence in the resources that it starts.

This project entails a preliminary study which approaches an investigation line on how the online massive and opened courses (MOOC) are characterized in how we focus the emphasis on the process with the use of a descriptive and evaluative method which allows to reinforce the aspects to investigate in the following phase of the planned project.

Keywords: Learning, Online, Emotional Intelligence, Empowerment and MOOC.

Introducción

Esta comunicación pretende enmarcar los aspectos de la Inteligencia Emocional que inciden en el Aprendizaje, a través de los MOOC; una de cuyas características es que el énfasis se centra en el proceso, ya que no se trata sólo de superar la asignatura, se trata de aprenderla.

El alumno aborda un nuevo escenario al que debe adaptarse. El proceso de aprendizaje implementado hasta ahora cambia, pero el alumno apenas lo sabe, ni nunca pensó en cuál fue, hasta ahora, su estilo de aprendizaje. La persona ha de organizarse y decidir cómo situarse en el nuevo proceso formativo con el que se ha comprometido, y en el que unas cosas se pierden y otras se ganan. Lo que aprenda o no, queda vinculado a la dinámica que imprima al proceso. El alumno debería ser consciente de cómo adapta su capacidad para aprender al nuevo medio de aprendizaje, pero las pautas son pocas (González, 2011).

Tomar conciencia del Empoderamiento, optimizará su confianza en los recursos que ponga en marcha.

El individuo progresa a través de la experiencia y de lo que aprende de ella. La capacidad de deconstruir lo aprendido, ha pasado a ser un parámetro relevante en los procesos de aprendizaje. El continuo ritmo de cambio en el que estamos inmersos, viene de hace años, pero ahora realmente, “va en serio”.

En este proceso, la incidencia de la red en la vida y desarrollo de las personas, adquiere un particular y muy relevante significado.

En las distintas definiciones del e-Learning que encontramos en la bibliografía especializada, nos llama la atención la que lo señala como un triángulo (Lozano, 2004), que incorpora: la tecnología (plataformas, campus virtuales), los contenidos (calidad y

estructuración de los mismos, son elementos significativos para el éxito de la propia actividad formativa) y los servicios (que constituyen el aspecto más plural, determinado por profesores, elementos de gestión, comunicación y evaluación).

El concepto de Inteligencia Emocional forma parte de los trabajos en psicología cognitiva de Peter Salovey y John Mayer (1990), si bien es Daniel Goleman (1995), quien populariza el término, al desprenderse de su armadura académica.

Goleman (1996; 1999) amplía la definición original, extendiéndola a cinco factores:

- Autoconciencia.
- Autocontrol.
- Automotivación.
- Empatía.
- Habilidades sociales.

En estos tres conceptos (Aprendizaje, e-Learning e Inteligencia Emocional) se basa la investigación que proponemos, buscando cuáles son las dinámicas vinculantes que existen entre ellos. Además de estos tres, no podemos olvidar los MOOC, cuya relación con los anteriores se analizará, así como la repercusión de todos ellos en el Empoderamiento.

Objetivos

La necesidad de formación continuada que se plantea para la mayoría de la sociedad, provoca una nueva emulsión del aprendizaje.

Principal:

- Identificar los aspectos de la Inteligencia Emocional que inciden en el aprendizaje, a través del e-Learning.

Específico:

- Conocer cómo impacta el e-Learning en el aprendizaje.

Método utilizado

La metodología utilizada en la presente comunicación se basa en la recogida de información, y análisis documental y de contenido (Rodríguez y Valldeoriola, 2007).

El proyecto en su totalidad contemplará a partir del punto a.2:

A) De recogida de información:

a.1. Análisis documental.

a.2. Entrevistas virtuales en profundidad (cualitativas).

a.3. Encuestas (cuantitativas).

a.4. Público objetivo y muestra a definir.

B) De validación de la información:

b.1. Grupo de control

Como punto de partida, y sin entrar en definiciones de los conceptos que se analizan, sí se detalla cada uno de ellos, con unas palabras de acotamiento.

Inteligencia Emocional: Implica tener en cuenta, emociones, motivación, relaciones con los demás…

Aprendizaje: Implica curiosidad, motivación…

Empoderamiento: Implica lucha, inquietud, creencia...

MOOC (Massive Online Open Courses): Implica aprendizaje. ¿Van a consolidarse los MOOC como una nueva propuesta de educación?

Online: Implica conexión, intercambio, disponibilidad, motivación...

Variables dependientes: Aprendizaje, Online y MOOC.

Variables independientes: Inteligencia Emocional y Empoderamiento.

Resultados

Analizamos cinco factores y su relación entre ellos: Inteligencia Emocional, Aprendizaje, Empoderamiento, MOOC y Online. Tres de los cinco (Inteligencia Emocional, Aprendizaje y Online) tienen un aspecto en común: la motivación, variable que se encuentra implícita en los otros dos: Empoderamiento y MOOC.

Paralelamente, constatamos cómo las emociones adquieren una relevancia significativa también en el entorno Online: las emociones de gratitud y orgullo de cumplimiento, relacionadas con procesos de Empoderamiento.

Al mismo tiempo, estas emociones las podemos vincular con otros dos ejes, responsabilidad y poder, que nos hacen vincular las emociones con el aprendizaje Online.

Discusión/Conclusiones

El futuro es virtual. La magia de la clase magistral en la que el alumno extasiado escuchaba un relato singular, armado por el docente desde la misma tarima en la que desgranaba el relato, que no estaría nunca ni en libros, ni siquiera en los apuntes, transmitía al oyente una inyección de sentido, que le permitía reflexionar y aprender en tiempo real, más que todas sus horas de estudio.

Ese tiempo pasó, y el sabio magisterio fue dando paso al profesor tecnológico que desgrana la materia obligatoria, mientras la mayoría de alumnos navegan indiferentes, en sus portátiles por otros espacios, enviando correos o leyendo mensajes, y solo ocasionalmente, preguntando a Google, algo de lo que dijo el profesor, que quizás les llamó la atención, pero no entendieron, al oírlo fuera de contexto, despistados como estaban con otros inputs.

El objetivo del presencial sigue siendo hoy, sobre todo y lo que es peor "más que nunca", superar la asignatura, siendo muy secundario, el aprenderla. Por eso el Online bien aplicado, que vuelva al magisterio, aunque ahora en cápsula lanzada con certeza digital, a la vez que estimula su Inteligencia Emocional, sacará al alumno de ese marasmo pseudointelectual informativo en el que se encuentra, logrando que se interese por lo que se le muestra, adquiriendo de forma natural el conocimiento que le dará poder, más allá de la nota que le permita pasar de curso, y lo conduzca a ser un ciudadano competitivo y preparado, porque tiene la actitud (quiere hacer), posee el conocimiento (sabe hacer) y sabe cómo implementarlo (puede hacer).

Este nuevo envase en el que debemos envolver al entorno e-Learning / Online, constituye la modalidad de enseñanza que determinará un aprendizaje muy distinto del actual, en un futuro, que ya está aquí.

Referencias

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. Nueva York: Bantam Books.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Salvat.

Goleman, D. (1999). *La inteligencia emocional en la empresa*. Madrid: Vergara.

González, M. (2011). Estilos de aprendizaje: Su influencia para aprender a aprender. *Revista de Estilos de Aprendizaje, 7(*7), 207-216.

Lozano, J. (2004). *El Triángulo del E-Learning*. Disponible en http://www.eseune.edu/e-learning/fundamentos2.htm

Rodríguez, D., y Valldeoriola, J. (2007). *Metodologia de la investigació. metodologies quantitatives.* Barcelona: UOC.

Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, *9*, 185-211.

EL PAPEL DE LA FORMACIÓN PARA TRABAJO EN EQUIPO Y DE LA INTELIGENCIA COLECTIVA EN EL ÉXITO DE LOS PROYECTOS DE EQUIPOS EMPRENDEDORES DE INNOVACIÓN

Jordi Tous Pallarès

CRAMC-URV Centre de Recerca en Avaluació i Mesura de la Coducta

Departament de Psicologia. UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Resumen

A partir del trabajo que se realizan en el marco de un proyecto de autoempleo en estudiantes universitarios se de implantación de un proyecto para formar en las habilidades básicas y actitudes para el trabajo en equipos para complementar a existencia de factores contextuales y psicosociales en el grupo cuyo control permitía mejorar el rendimiento y calidad del trabajo en equipo. Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de evaluar la inteligencia colectiva ya que es básica tanto para configurar y conseguir la evolución de los equipos como para el éxito de los proyectos

Palabras clave: trabajo en equipo, actitud emprendedora, innovación, inteligencia colectiva.

Abstract

Our work is done in the framework of a self-employment project in university students. A project was implemented to train in basic skills and attitudes to work in teams. Contextual factors and psychosocial factors associated with the performance and quality of teamwork were evaluated. The results suggest the need to evaluate the collective intelligence to set up working teams with successful projects

Keywords: teamwork, entrepreneurship, innovation, collective intelligence.

Introducción y marco teórico

Para abordar el estudio e intervención de la influencia de los factores psicosociales sobre las competencias y las habilidades para desarrollar proyectos emprendedores, podemos centrarnos en el análisis de los rasgos, características individiduales y en el perfil del emprendedor, en el estudio las características, dinámicas grupales o en el potencial de trabajo en equipo cuando se desarrolla el proyecto

emprendedor o, empleando estrategias que combinen aspectos individuales, variables psicosociales con el rendimiento y efectividad en los resultados del equipo.

En trabajos anteriores hemos analizado la importancia que tienen los roles y el comportamiento grupal tanto para la formación en habilidades básicas para el trabajo en equipo como para el desarrollo de competencias orientadas al cambio de roles para conseguir una alta efectividad de los grupos emprendedores (Tous-Pallarès, Mayor-Sánchez, Bonasa-Jimenez y Civico-Fornós, 2012; Tous-Pallarès, Mayor-Sánchez, Bonasa-Jimenez, Civico-Fornós y Duran-Bonavilla, 2013). La efectividad del equipo correlacionaba con el desempeño adecuado de roles y de la capacidad o potencial de cada uno de sus miembros.

Son muchos los trabajos publicados sobre la efectividad de los grupos y equipos de trabajo en los que se concluye que la capacidad de aprender de un grupo depende en gran medida de la capacidad individual de sus miembros. Así, la suma de las capacidades de las partes debería dar un mejor resultado en el rendimiento grupal esperándose que no influyan otros factores contextuales, de estructura grupal, etc. Pero, a pesar de que de que se trate de una hipótesis lógica o de sentido común, no se cumple para la mayoria de los grupos y equipos ya que no se trata de una correlación lineal. En muchos casos, la suma de las capacidades de las partes no mejora el rendimiento individual y, en el peor de los casos, lo empeora.

No cabe duda que los factores contextuales y psicosociales del grupo influyen en la efectividad grupal. Belbin (2003) diseñó un modelo para clasificar los roles grupales en tres grandes categorías: roles sociales (RS), roles mentales (RM) y roles de acción (RA). Mediante el empleo de dicho modelo, se observa que los grupos más efectivos para desarrollar proyectos emprendedores son los que tienen una mayor capacidad para emplear diversos roles y muestran una mayor flexibilidad para cambiar de rol en función de cada situación o de cada contexto. Por otra parte, el modelo de roles de Belbin resultó muy útil en la formación de equipos y grupos de trabajo para desarrollar proyectos emprendedores. Este último dato resultaba aún más significativo cuando se evaluaba el clima grupal percibido por los miembros de los equipos efectivos y además era positivo en cualquiera de sus facetas de organización, relaciones o contenido del puesto (Tous-Pallarès, Bonasa-Jimenez, Mayor-Sánchez y Espinoza-Díez, 2011).

Para implantar estrategias que permitieran mejorar la efectividad de los equipos emprendedores se diseñó inicialmente un procedimiento que se experimentó durante tres cursos académicos (2010-11, 2011-12 y 2012-13) con 88 grupos de cinco estudiantes universitarios cada uno que cursaban sus estudios en el grado de psicología y de ingenieria. Los estudiantes eran distribuidos en equipos de hasta cinco miembros y pasaban por un programa general de entrenamiento en habilidades para delimitar problemas, generar ideas creativas, discutir, consensuar y desarrollar un proyecto emprendedor acorde con el trabajo del equipo. A lo largo del período de adiestramiento, una sesión de formación cada semana durante tres meses seguidos de duración, los estudiantes eran evaluados con encuestas y test con el objetivo de conocer sus actitudes, las características individuales de cada miembro, así como de variables contextuales asociadas al desempeño de rol, clima grupal y eficacia del trabajo grupal.

Para conseguir con éxito los objetivos de un equipo emprendedor resultará clave conocer las capacidades individuales y sociales de todos los miembros del equipo y desarrollar en cada momento los roles mas adecuados para generar sinergias en el equipo. Los roles de equipo de Belbin son útiles para identificar las fortalezas y debilidades de las personas en el entorno del equipo. Miden comportamiento y no personalidad por lo que son susceptibles a ser cambiados o modificados con la finalidad de obtener un equipo equilibrado. Dicho objetivo es clave en las características observadas en equipos emprendedores para relacionarla con el éxito del proyecto grupal e individual.

Además, en nuestro caso, el patrón temporal tambien representaba un elemento importante a considerar para comparar grupos que desarrollaban proyectos de éxito de los que no. Así, el número de reuniones formales de trabajo que efectuaban los equipos con proyecto de éxito era significativamente menor cuando era comparado con el número de trabajo de los equipos poco efectivos. En estos últimos, aumentaba de forma considerable el tiempo empleado para culminar el proyecto. El aprendizaje de estrategias de gestión eficaz del tiempo de reunión y la complementariedad entre los roles desempeñados parecían ser los factores determinantes (Tous-Pallarès, Mayor-Sánchez, Bonasa-Jimenez, Civico-Fornós y Duran-Bonavilla, 2013).

Otros autores (Goleman, 2008; Malone, 2014; MIT, 2015) determinan que la clave para el desarrollo exitoso de equipos innovadores depende del grado de colaboración o del

apoyo mútuo que existe en el equipo. Esta variable está compuesta por un sinfín de aportaciones que los individuos hacen al grupo y que sirven para facilitar el análisis grupal de los problemas, la toma participativa de decisiones, para una mayor implicación en la tarea, para orientar al grupo hacia objetivos comunes y para motivar a sus miembros.

Pór (2005, 2008) definió la inteligencia colectiva (IC) como la capacidad de las comunidades y grupos humanos para avanzar en la solución de problemas complejos, innovar e integrar mediante mecanismos colaborativos. Si bien la definición de inteligencia colectiva parece clara, los problemas aparecen cuando se pretende operativizarla para medir su influencia sobre los equipos innovadores o de proyectos de emprendimiento. La inteligencia colectiva se mide mediante la administración de tareas estandarizadas que los sujetos deben resolver en un contexto individual y en otro grupal. Cada participante resuelve problemas más o menos complejos en los que se evalúan desde parámetos simples (p.ej: el tiempo de ejecución empleado) hasta parámetros más complejos asociados a los mecanismos y estrategias empleadas para la resolución del problema planteado. La comparación de ambos parámetros permite obtener medidas de rendimiento individual y grupal en tareas paralelas. Son datos muy útiles para valorar si la suma de la aportación individual es tan o menos importante que la aportación colectiva para conseguir éxito en las tareas del equipo. Estos datos tambien son de utilidad para comparar los resultados de diferentes equipos.

Pero la inteligencia colectiva no está reflejada solo en parámetros de rendimiento sino que hay que referirla a patrones de desempeño y percepción de eficacia grupal. Se desarrolla y evoluciona a lo largo del tiempo en que el equipo desarrolla su tarea o proyecto, según Pór (2008, 2013) describiendo una trayectoria de espiral en las que interviene los principios y las prácticas de liderazgo colectivo.

En los trabajos sobre inteligencia emocional que desarrolló Goleman (1998, 2008) se hace referencia muy a menudo a la influencia de la capacidad del líder para transmitir emociones al grupo, para conseguir un desempeño eficaz. Así, se habla del liderazgo emocional cuando nos queremos referir a las competencias y habilidades necesarias para gestionar con éxito a un equipo, en nuestro caso a un equipo emprendedor. El liderazgo emocional consiste en la capacidad del líder para desplegar su talento y el de sus equipos. Así, un líder emocional, conoce el carácter o la personalidad de sus

colaboradores, identifica y escoge la forma de comunicación más eficaz, identifica y gestiona el potencial de los distintos roles para la discusión del problema y para la elaboración de soluciones consensuadas y participadas por todos los miembros del equipo. El liderazgo emocional de grupos emprendedores resulta clave para conseguir la implicación y la eficacia del trabajo en un proyecto en común y se basa en provocar y gestionar correctamente las emociones a lo largo de todo el proceso de duración del proyecto.

Método

Muestra

Se ha empleado una muestra de 138 estudiantes del grado de psicología de la Universitat Rovira i Virgili (URV) (98 mujeres y 40 hombres), con una edad media de 19,2 años edad. Las tareas de formación y de evaluación en las que participaron los estudiantes formaban parte del proyecto de innovación docente financiado por el ICE de la URV orientado a potenciar grupos de estudiantes emprendedores.

Instrumentos

El test de matrices progresivas APM de Raven (TEA, 2012). Mide las diferencias individuales en inteligencia o capacidad (CI) y se corrige con los baremos correspondientes al perfil de estudiantes universitarios. Para medir la capacidad grupal o inteligencia colectiva (IC) se aplicó el mismo test mediante una administración colectiva en grupos de 3 a 4 mimebros.

Test de tareas en equipo (Tous-Pallarès, 2014) compuesto de dos actividades: (TTE1) de toma de decisiones de forma cooperativa y (TTE2) de elaboración y presentación pública de un proyecto emprendedor.

La *tarea cooperativa de toma de decisiones* (TTE1) consiste en la realización de hasta un número máximo de contrucciones distintas. Se emplea un juego de piezas de construcción de distintas formas y tamaños. En un tiempo máximo de 20 minutos y con la participación de todo el equipo deberan hacer el máximo número de construcciones distintas. La tarea se evalúa (Q2) “ Choose tasks” otorgando 10 puntos a cada una de las construcciones realizadas con éxito hasta un máximo de 100 puntos.

La *tarea ejecutiva* que sirve para evaluar (Q4) “ Execute tasks” consite en la preparación y presentación pública de un proyecto emprendedor elaborado por cada

equipo. El proyecto se presenta públicamente ante un tribunal de expertos que lo evalúa entre 0 y 100 puntos.

Procedimiento

En primer lugar se diseño un programa docente para implementar estrategias de mejora de la inteligencia colectiva en equipos (Malone, 2014; MIT, 2015). Para la formación de un equipo eficaz que desarrolle todo el potencial se recurre a estructurar la intervención en un proceso de cuatro fases o cuadrantes denominados: (Q1)"Generate tasks", (Q2) " Choose tasks", (Q3)"Negotiate tasks" y (Q4) " Execute tasks". La implementación del programa de intervención en la mejora de la inteligencia colectiva o cooperativa que se aplicó al grupo de estudiantes seguia un itinerario que transitó paulatinamente por cada uno de los cuadrantes de la figura siguiente (figura 1).

Figura 1. Modelo y estrategias de mejora de la inteligencia colectiva en equipos.

Así, en primer lugar se formaron equipos de 3 a 4 miembros y se les enseñaron primero técnicas para ser creativos y generar ideas (Q1); en segundo lugar, estrategias para tomar decisiones de forma cooperativa (Q2); las técnicas de negociación y gestión de conflictos (Q3) se abordarian en tercer lugar, finalizando el programa con técnicas para la acción o presentación de proyectos (Q4).

El éxito del trabajo en equipo era evaluado mediante escalas de 0 a10 puntos con los test de tareas en equipo (TTE1) y (TTE2) que evalúan la capacidad de toma de decisiones en grupo (Q2) y (Q4) la capacidad ejecutiva del equipo respectivamente (figura 2).

Figura 2. Programa para implementar inteligencia colectiva en equipos.

Como las diferencias individuales en capacidad pueden jugar un papel muy importante en el proceso de aprendizaje de estrategias y desempeño grupal, medimos la capacidad individual (CI) de la capacidad grupal o inteligencia colectiva (IC). El test APM se administró de forma individual (APMi) y en equipo (APMg) balanceando el orden de aplicación en dos grupos de forma que al primero (tr1) se le aplicó primero el test de manera individual (APMi) y después al equipo (APMg) y, a otro grupo (tr2) se les aplica primero la prueba en equipo (APMg) y despues se les pide que lo resuelvan de manera individual (APMi).

Partiendo de la información que nos proporcionen las aplicaciones individual y en grupo de un mismo test de inteligencia, podemos asignar un valor a la capacidad individual y uno a la capacidad del grupo o equipo, lo que nos permite identificar logros y mermas entre ambas puntuaciones. Así, podremos valorar objetivamente si la participacion en un grupo o equipo para resolver los problemas que plantea el test significa un aumento o una disminución en la puntuación global obtenida por cada individuo en el test. Los análisis estadísticos se realizaron mediante el paquete estadístico SPSS 20.

Resultados y discusión

En la tabla 1 se presentan los resultados de la matriz de correlaciones con las puntuaciones de la administración individual del test de APM de Raven (APMi), de su administración colectiva (APMg) , de la actividad de toma de decisiones de forma cooperativa (TTE1) y de la de elaboración y presentación pública de un proyecto emprendedor (TTE2).

Tabla 1. *Matriz de correlaciones entre (APMi), (APMg), (TTE1) y (TTE2)*

		CI Equipo	*CI Individual*	*Tarea en equipo 1*
CI Individual	Correlación de Pearson	,070		
	Sig. (bilateral)	,476		
	N	106		
Tarea en equipo 1	Correlación de Pearson	**,870****	,140	
	Sig. (bilateral)	,000	,153	
	N	106	106	
Tarea en equipo 2	Correlación de Pearson	**,865****	,088	**,759****
	Sig. (bilateral)	,000	,369	,000
	N	107	106	106

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

No se observan correlaciones significativas entre las puntuaciones de CI obtenidas con la administración individual del test de APM de Raven (APMi), de su administración colectiva (APMg) (r = .070) lo que pondria en tela de juicio los efectos de facilitación social derivados de resolver los mismos ítems en grupo. No obstante, si que obtennemos correlaciones entre el CI grupal (medido con APMg) y las tareas que se les piden que realicen con el equipo (con TTE 1 r =.870 y TTE2 r=.865) y ambas con nivels de significación del .01.

Estas correlaciones obtenidas quizás puedan explicarse al tratarse de una tarea de análisis y toma de decisión sobre una serie de imágenes en la que surgen conflictos y se pueden cometer errores debido a la necesidad de encontrar un consenso en la solución final que debe dar el equipo en TTE1 y TTE 2. El análisis que desde múltiples puntos de vista realiza el equipo entes de respondes a APMg parece que aumenta el tiempo necesario para determinar una respuesta apareciendo unos resultados algo peores que cuando el participante realiza el test APMi y toma sus decisiones en solitario.

Se observa tambien correlación de r=.750 entre los resultados obtenidos entre las tareas TTE1 y TTE2, debido posiblemente a tratrse de actividaes con altas competencias relacionadas.

A nivel de conclusión, asociar la inteligencia grupal o colectiva (IC) al rendimiento en un test no parece ser una buena medida para el pronóstico ya que los procesos psicosociales que se producen en los momentos inciales de la creación del equipo están afectando significativamente. Coincidiríamos con los trabajos de Malone (2007) en los que afirma que la inteligencia colectiva se crea a partir de las tareas que los grupos e individuos realizan de forma colectiva y que parecen inteligentes. El aprendizaje orientado o el hábito de trabajar colectivamente puede ser muy útil y ayudar a establecer conexiones en red que desarrollen las bases de una estrategia grupal para el análisi y la resolución de problemas. El contenido y la consolidación de esta red podría permitir aumentar tanto la capacidad individual como la grupal para abordar problemas de orden superior a partir de una nueva visión del trabajo colaborativo basado en la integración y la colaboración.

En el análisis realizado para determinar la relación existe entre el CI grupal y en CI individual obtenido, no se haya ninguna relación, es decir, obtener buenas puntaciones en lo aplicación grupal no significa que se han obtenido similares en la aplicación individual. Esto nos puede llevar a pensar que en las actividades grupales se llevan a cabo una serie de dinámicas relacionales en las que no afecta el CI individual ni CI grupal, sino las relaciones y los roles asumidos por los participantes de los grupos.
La práctica en el trabajo colaborativo organizada a traves de programas de intervención que contemplen el aprendizaje progresivo (Q1, Q2, Q3 y Q4) puede ser de una gran utilidad para establecer y consolidar grupos y comunidades inteligentes (Voldfone, 1997). Por otra parte, dicho entrenamiento o práctica permite incorporar nuevas competencias sociales y afectivas (Arvidson, 2006) que permiten salvar el peligroso discurso basado en asociar el rendimiento grupal a la capacidad individual de resolución de problemas concretos que tienen los que forman un equipo, un colectivo o la sociedad actual.

Para finalizar, consideramis que los equipos con altas puntuaciones en CI grupal si que incrementan su potencial considerablemente cuando se les pide que realizen una tarea de decisión (Q2) o emprendedora (Q4). Así, aparecen en el trabajo colaborativo nuevas fuerzas y nuevos recursos orientados al emprendimiento y a la innovación en lugar de al mantenimiento del “status quo“ y a la repetición. Por lo tanto, se justifica el interés para transformar los problemas y analizarlos desde otras perspectivas no

centradas en la autoridad sino en la cultura cooperativa (Pór, 2008) Además, con las nuevas infraestructuras de web y web 2.0 se pueden establecer redes más amplias y con un mayor potencial innovador (Weiss, 2005).

Agradecimientos

Proyecto financiado por el ICE-URV (2010-2016)

Referencias

Arvidson, (2007). *General Intelect*. Recuperado el 10 de julio de 2014 en http://p2pfoundation.net/General_Intellect

Belbin, R. M. (2003). *Management teams: why they succeed or fail*. Butterworth Heinemann: Oxford

Goleman, D. (1998). *Inteligencia emocional en la empresa*. Planeta: Madrid.

Goleman, D. (2008). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ.* Bantam Books: New York.

Malone, T. W. (2014). *The mission of the MIT's Center for Collective Intelligence*. Recuperado el 20 de Julio en: http://cci.mit.edu/

MIT (2015). *Handbook of collective intelligence*. Recuperado el 15 de en: http://scripts.mit.edu/~cci/HCI/index.php?title=Main_Page

Pór, G. (2005). Liberating the Innovation Value of Communities of Practice. En Amidon DM, Formica P, Mercier-Laurent E (eds.), *Knowledge Economics: Emerging Principles, Practices and Policies*. Tartu University Press: Tartu.

Pór, G. (2008). Collective Intelligence and Collective Leadership: Twin Paths to Beyond Chaos. *PrimaVera Working Paper Series*, University of Amsterdam.

Pór, G. (2013). *Collective Intelligence*, Conferencia magistral. Universidad.

TEA (2012). *Test de matrices progresivas de Raven*. TEA Ed.: Barcelona.

Tous-Pallarès, J. Bonasa, M.P. y Mayor, C. (2011). Escala de clima psicosocial en el trabajo: desarrollo y validación. *Revista Anuario de Psicología, 13*(1).

Tous-Pallarès, J. Mayor-Sànchez, C. Bonasa-Jimenez, P. y Civico-Fornós, E. (2011). Aplicación de la psicología grupal a proyectos de equipos de emprendedores. En A Sànchez, J.C. y Caggiano, V. (Eds.) *Developing Entrepreneurs: Inspiration, Information and Implementation* (pp. 164-186).

Tous-Pallarès, J. Mayor-Sánchez, C. Bonasa-Jimenez, P. Civico-Fornós, E. y Duran-Bonavilla, S. (2012). Una experiència de "coaching grupal" i desenvolupament de competències emprenedores en estudiants universitaris. *Anuari de Psicologia, 14*(1), 43-60.

Tous-Pallarès, J. (2014). *UNIEMPREN: equips d'universitaris que participen en projectes emprenedors de col·laboració*. Dn http://psico.fcep.urv.es/uniempren/index.html

Vigil-Colet, A., Morales-Vives, F., Camps, E., Tous-Pallarès, J., y Lorenzo-Seva, U. (2013). Development and validation of the Overall Personality Assessment Scale (OPERAS). *Psicothema, 25*, 100-106.

Voldtofte, F. (1997). *A generative theorry on Collective Intelligence*. Recuperado el 15 de junio de 2014 en: http://web.archive.org/web/20061230194534/http://www.worldcafe.dk/worldcafe/generative.htm

Weiss, A. (2005). The power of collective intelligence. *netWorker, 9*(3), 6-28.

LA RECIENTE EXPERIENCIA EN EL DESARROLLO DE FORMACIÓN EN LÍNEA Y SEMIPRESENCIAL EN EL CETT, UN CENTRO INTEGRAL FORMACIÓN PRESENCIAL ESPECIALIZADO EN TURISMO, HOTELERÍA Y GASTRONOMÍA

Júlia Castell Villanueva y Mercè Colom Oliva

CETT-UB. Campus de Turismo, Hotelería y Gastronomía – Universitat de Barcelona

Resumen

El **CETT** es un campus internacional de transferencia de conocimiento en turismo, hotelería y gastronomía, adscrito a la Universidad de Barcelona (UB). Con el Plan Estratégico 2012-2015, se creó la unidad **CETTeLearning**, para ofrecer un aprendizaje en línea, semipresencial y modular adaptado a las nuevas necesidades que requiere la sociedad actual, con la misma calidad y eficacia. En el curso 2013-2014, se impartió la primera edición el ***Máster en Gestión de Equipamientos Patrimoniales de uso turístico***, con el objetivo de dotar de nuevos conocimientos en la gestión y dinamización turística del patrimonio a los alumnos interesados. Actualmente, se ofrece además, el ***Curso de Sommelier semipresencial*** destinado principalmente a profesionales del sector para que actualicen conocimientos y obtengan un título reconocido: *Certificado de Extensión Universitaria CETT-UB.* Este formato combina lo mejor de las dos metodologías: la *online*, basada en una aprendizaje continuado, que permite un seguimiento teórico virtual con el acompañamiento tutelado de los docentes; y la presencial, que ayuda a consolidar los conocimientos adquiridos, impartiéndose en las propias instalaciones del CETT. La ampliación de la formación realizada tradicionalmente en modalidad presencial, por tratarse de una formación técnica y profesionalizadora, ha supuesto un reto para todo el equipo del CETTeLearning.

Abstract

CETT is an international campus for education and knowledge transfer in Tourism, Hotel Management, and Gastronomy, affiliated to the UB. In accordance with the Strategic Plan 2012-2014, which CETTeLearning designed and nurtured, so students and professionals could take part in a semi-distance learning model. Furthermore,

maintaining the quality and professionalism CETT stands for. In 2013-2014 CETT had the pleasure to announce the first edition of ***Máster en Gestión de Equipamientos Patrimoniales de uso turístico***, which was especially designed for those students or professionals who are looking to gain experience and enrich their curriculum in the Tourism sector that specializes in heritage. In 2014-2015, eLearning created a semi-distance learning **Sommelier course**, which allows you to acquire, gain experience, and become familiar with all aspects of wine and food pairing. Moreover, the Sommelier course is something that combines both aspects of online and classroom learning. One the other hand allows both, theory and ongoing evaluation, to be conducted via a virtual campus, where both students and professors can communicate easily. Furthermore, the classroom aspect of the course allows you to take part in what you have learned online but in a more formal setting. At the same time, CETTeLearning makes the professional and technical education easier by using the most up-to-date technology and the newest pedagogical learning tools.

Introducción

El **CETT** es un campus internacional de transferencia de conocimiento en turismo, hotelería y gastronomía, **adscrito a la UB**, que ofrece todos los niveles de formación con reconocimiento oficial - formación profesional grado y posgrado universitarios - y, asimismo, de formación continuada a medida para empresas. Es un centro especializado en modalidad presencial desde su creación, en 1969.

Uno de los principales retos de la universidad en el ámbito europeo, además de cubrir las necesidades formativas del alumnado, es prepararlos para un entorno profesional altamente competitivo y cambiante. Por ello, se creyó indispensable mejorar su empleabilidad e investigar sobre el desarrollo de formación permanente a lo largo de la vida, a través de itinerarios modulares. Siguiendo esta línea, **en 2012, el CETT participa del proyecto de investigación** *Itinerarios Modulares de Formación Permanente en el ámbito del turismo* (**IMIFOPtur**) con la Facultad Psicología de la Universidad de Barcelona y el respaldo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El desarrollo de los estudios de turismo, desde una perspectiva académica, es un ejemplo significativo de vinculación entre universidad y empresa, especialmente relevante por la participación en la formación de profesionales que ejercerán su labor en

un sector relevante, puesto que, según el Instituto Nacional de Estadística, el peso de la actividad turística en 2012 alcanzó el 10,9 % del PIB y el 11,9% del empleo total.

Pero el turismo es también un sector transversal. En la cadena de valor de su actividad, incluye a otros sectores de variada índole, como pueden ser la industria alimentaria, las infraestructuras de comunicación, el comercio, etc. Por esta razón, requiere de profesionales con una sólida y actualizada formación que pueden provenir de diversas carreras académicas y profesionales.

Partiendo de esta base, el proyecto de creación de itinerarios modulares virtuales desarrollado por el CETT-UB e iniciado con el proyecto IMIFOPtur, permitió incluir en la formación superior, tanto universitaria como profesionalizadora, la flexibilidad temporal, espacial y formativa necesaria que permitía mejorar la empleabilidad de los universitarios y actualizar la formación de los profesionales en activo. Pero para mejorar su efectividad y calidad, era necesario un reconocimiento universitario. Gracias al reconocimiento de créditos de formación modular de la UB, siempre y cuando cumplan los requisitos de acceso definidos por el EEES, este hecho es posible.

Con el propósito de evaluar correctamente el desarrollo del **proyecto IMIFOPtur,** se diseñó un sistema de indicadores de evaluación para controlar su implementación. Esta evaluación se planteó con una doble función pedagógica y social (Sangrà et altri, 2004). Por ello, el proyecto requirió, previamente, un análisis de las necesidades del sector turístico español en términos de formación. Además, se analizaron las preferencias en aprendizaje de los estudiantes y graduados superiores para detectar las necesidades educativas más relevantes. Con los resultados de esta investigación, se detectaron qué unidades formativas adaptadas al turismo se complementarían con la formación de otras disciplinas de grados afines.

Por otra parte, en relación con la metodología modular presencial, semipresencial o en línea, se analizaron las nuevas competencias y actividades formativas imprescindibles a desarrollar por el profesorado. No hay que olvidar que, como apuntan Geser, Salzburg Research y EduMedia Group (2007), las tecnologías facilitan un aprendizaje más colaborativo y flexible, además del intercambio de experiencias entre docentes y estudiantes en los escenarios y contextos en los que ocurren todas estas prácticas de educación abierta.

Resultado de esta investigación, se realizó una prueba piloto de formación permanente, modular y en línea en el CETT-UB, con la ayuda especial del servicio tecnológico y pedagógico, que sirvió de herramienta de trabajo de campo para analizar su funcionamiento en todas sus fases, desde el diseño a su aplicación práctica. Con ella, se pudo comprobar qué estrategias eran más óptimas para revertir en la implantación de los proyectos modulares de formación permanente de turismo, hotelería y gastronomía. Logrando, por otra parte, minimizar los costes de implantación necesarios para adecuar el campus virtual a la formación modular en línea y semipresencial.

El **Plan estratégico 2012-2015 del CETT** puso los fundamentos para el crecimiento del CETT en los tres años posteriores, apostando por la formación virtual en todas sus variantes formativas. Fruto de ello, surge el departamento **CETTeLearning,** para ofrecer formación modular en modalidad en línea y semipresencial a las nuevas generaciones y a los profesionales en activo del sector o que quieren introducirse en él. Un aprendizaje en formato modular más flexible, adaptado a las nuevas necesidades, pero manteniendo el mismo sello de calidad del CETT-UB. Las nuevas tecnologías, al ser utilizadas como herramientas constructivistas, crean una experiencia diferente en el proceso de aprendizaje entre los estudiantes, se vinculan con la forma en la que ellos aprenden mejor, y funcionan como elementos importantes para la construcción de su propio conocimiento (Hernández, 2008).

CETTeLearning diseña dos itinerarios de formación vinculados a temáticas específicas del sector, organizados por módulos-compuestos, a su vez, por temas o unidades formativas- que facilitan y mejoran la circulación entre los distintos estudios de educación superior y conforman diferentes recorridos en función de cada necesidad específica.

Esta propuesta de itinerarios modulares se proyecta, en su primer año de implementación, en un formato íntegramente a distancia. En el curso 2013-2015 se impartió la primera edición el ***Máster modular y en línea de Gestión y Dinamización Turística del Patrimonio,*** dirigido a profesionales e interesados en actualizar y adquirir nuevas competencias, habilidades y conocimientos en la gestión y dinamización turística del patrimonio cultural y natural.

Desde el curso 2014-2015, se ofrece el ***Curso de Sommelier semipresencial***, que permite a los profesionales del sector vinícola, ampliar y actualizar su formación en este

campo; contando con la amplia experiencia y prestigio de la formación presencial en sumillería del CETT, a la vez que beneficiándose de las ventajas del formato semipresencial, que permite una mayor conciliación de los estudios con la vida laboral y personal.

Esta modalidad, basada en un aprendizaje constructivista y una evaluación continuada, ofrece lo mejor de las dos metodologías: en línea y presencial. No hay que olvidar que, especialmente en la educación a distancia, el establecimiento de metas intermedias durante el proceso, es una estrategia a la vez de aprendizaje y de motivación (Cabrera, 2007).

Por un lado, permite que el alumno pueda seguir cómodamente a distancia, toda la parte teórica y desarrollar las actividades planteadas, con un seguimiento personalizado del equipo docente del CETT y utilizando herramientas digitales y pedagógicas innovadoras para asegurar un correcto aprendizaje. Por otro lado, la parte presencial permite, de forma intensiva, consolidar los conocimientos adquiridos a distancia, sirviéndose de las modernas instalaciones del CETT y complementándolos con actividades eminentemente prácticas.

La formación semipresencial de sumillería está dirigida a profesionales, por tanto, no requiere una titulación previa. La flexibilidad modular permite realizar el curso entero, uno de los dos itinerarios que lo componen o bien hacer alguno de sus módulos de forma individual. El curso entero se realiza en un año académico y el alumnado que lo supera obtiene el título de *Certificado de Extensión Universitaria del CETT-UB* y puede acceder al segundo año del *Curso Superior de Sommelier* presencial.

La **propuesta formativa de CETTeLearning** cuenta con un equipo altamente cualificado de profesionales y docentes especializados en formación virtual que permite hacer un seguimiento de la evolución del aprendizaje de cada alumno, desarrollando una atención perfectamente guiada, pautada y personalizada.

Una de las características más destacadas de la formación CETTeLearning es que el alumnado interactúa libremente por un campus virtual adaptado a las necesidades pedagógicas del aprendizaje virtual y en el cual tiene acceso a servicios especializados, como el centro de recursos y las ofertas laborales. También en él, el alumno dispone de material específico, realizado expresamente para cada temática. El aprendizaje cuenta

con la aportación de invitados expertos en su campo que contribuyen con su experiencia profesional y actual.

Para concluir, cabe destacar que un proyecto de esta envergadura requiere la visión estratégica necesaria del centro formativo, la inversión en investigación para generar conocimiento propio, el tiempo inevitable de planificación e implantación y la voluntad de mejora continua de sus participantes. Además, por la experiencia en el desarrollo de este proyecto, se puede afirmar que la tipología de participantes, alumnado y profesorado, de una formación u otra es muy variada. Por ejemplo, el alumnado del máster es más homogéneo y el del curso de *Sommelier* más dispar. También el profesorado del máster es un perfil académico-profesional y experimentado en realizar formación virtual; en cambio el del *Sommelier* es un profesional habituado a dar únicamente formación presencial.

En resumen, la apuesta del **CETT** de crear una unidad formativa **CETTeLearning** para desarrollar la formación modular a distancia y semipresencial en una apuesta docente innovadora, capaz de dar respuesta a nuevos retos sin perder un ápice de profesionalidad y calidad. A su vez, ha supuesto un reto profesional y pedagógico para todo el equipo, que se ha sabido gestionar con éxito, como demuestra la gran aceptación que han tenido estas primeras experiencias formativas en línea.

Referencias

Cabrera, N (2007). *La evaluación de competencias en un entorno virtual de aprendizaje*. Recuperado el 10 de junio de 2015 de: http://hdl.handle.net/10609/9801

Geser, G., Salzburg Research y EduMedia Group (2007). Open educational practices and resources: OLCOS Roadmap 2012. *Open eLearning Content Observatory Services*. Recuperado el 10 de junio de 2015 de: http://www.olcos.org/cms/upload/docs/olcos_roadmap.pdf

Hernández S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje: Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). 5*, 2. UOC. Recuperado el 10 de junio de 2015 de: http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf

Instituto Nacional de Estadística (2012). *Cuenta Satélite del Turismo de España. Base 2008 Serie 2008–2011*. Nota de prensa. Recuperado el 1 de junio de 2015 de: http://www.ine.es/prensa/np757.pdf

Sangrà, A, Cabrera, N., y Guàrdia, L. (2004). L'avaluació dels aprenentatges en una universitat virtual. Libro de resúmenes del *3r. Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación* (Girona, junio-julio 2004).

LA DIVERSIDAD RELIGIOSA E INTERCULTURAL EN CATALUNYA. RETOS DEL DIÁLOGO INTERRELIGIOSO PARA LA EDUCACIÓN

Ruth Vilà, Marta Sabariego y Anna Escofet

Universidad de Barcelona

Resumen

Introducción. Catalunya actualmente representa una sociedad plural, en la que la Iglesia católica ya no es la única referencia. Se presentan algunos resultados de las primeras fases de una investigación (AGAUR-2014RELIG00019), orientada a detectar necesidades para la gestión de la diversidad religiosa en el contexto educativo catalán. **Método.** La metodología utilizada para la primera fase del estudio ha consistido en un análisis de la literatura relevante sobre el tema, la cual ha llevado a la identificación de necesidades normativas para la gestión de la diversidad religiosa. Estos grandes tópicos han sido utilizados como indicadores del guion de entrevista a expertos del mundo académico, de entidades y de las administraciones públicas, que han permitido identificar sus necesidades sentidas. **Resultados.** Los resultados obtenidos se resumen en cuatro grandes bloques de necesidades desde la apuesta por la democratización participativa de la vida pública: La necesidad de una clarificación conceptual; La necesidad de una gestión de la diversidad religiosa sin discriminación, patriarcado y conflicto interreligioso; Fomentar el diálogo intercultural e interreligioso; La necesidad de acciones, iniciativas y mejoras desde la educación. **Conclusiones.** La educación es esencial para combatir la incomprensión entre las diferentes expresiones de religiosidad y que para promover el diálogo intercultural e interreligioso.

Abstract

Introduction. Catalonia currently represents a pluralistic society, in which the Catholic Church is no longer the only reference. Some results of the first stages of an investigation (AGAUR-2014RELIG00019), geared to identify needs for management of religious diversity in the Catalan educational context are presented. **Method**. The methodology used for the first phase of the study consisted of an analysis of the relevant literature on the subject, which has led to the identification of policy needs for the management of religious diversity. These major topics have been used as indicators of

the interview of experts from academia, institutions and public administrations, which have allowed to identify their felt needs. **Results**. The results are summarized in four large blocks of needs from the commitment to participatory democratization of public life: The need for a conceptual clarification; The need for management of religious diversity without discrimination, patriarchy and interreligious conflict; Promote intercultural and interfaith dialogue; The need for actions, initiatives and improvements through education. **Conclusions**. Education is essential to combat the lack of understanding among different expressions of religion and to promote intercultural and interfaith dialogue.

Introducción

A nivel internacional, el creciente interés en legislar en materia religiosa se concreta en la intervención de organismos como las Naciones Unidas, la Unión Europea, la UNESCO, el Consejo de Europa y la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa (OSCE). Varias resoluciones de las Naciones Unidas (López, 2012) ponen de manifiesto la apuesta por una educación orientada a la tolerancia y el respeto hacia la libertad religiosa y de creencias. Desde la Unión Europea se ha venido potenciando la educación religiosa desde el diálogo y la resolución de conflictos. Desde el Consejo de Europa destaca la Recomendación 1720 (aprobada el 10.04.2005) sobre educación y religión, donde se afirma que la educación es esencial para combatir la incomprensión entre las diferentes expresiones de religiosidad, y se promueve una formación inicial y continua del profesorado en educación religiosa, educación para la ciudadanía y derechos humanos y educación intercultural, para promover el diálogo intercultural e interreligioso (López, 2012).

La presencia de religiones diversas en Cataluña exige una nueva cultura pública respecto al hecho religioso. Pero el encaje de la religión en la vida pública provoca confusión dadas las tensiones con la ideología laicista. Buades y Vidal (2007) hablan de los fantasmas del laicismo y apuestan directamente por qué las instituciones hagan visibles sus agendas morales ocultas y que se rompa con el formalismo neutralista con que se presentan en la sociedad civil. Apuestan también por la democratización participativa de la vida pública. Tamayo (2005) propone que el contacto inherente al

diálogo interreligioso sea útil para encontrar respuestas a los graves problemas de la humanidad y del planeta.

Método

Este capítulo tiene por objetivo mostrar los resultados de las dos primeras fases de un estudio subvencionado por *Afers Religiosos* de la Generalitat de Catalunya (AGAUR-2014RELIG00019) orientado a detectar las necesidades normativas y sentidas por parte de profesionales, administradores o técnicos responsables de la planificación, gestión y/o ejecución de la intervención social o educativa en el contexto catalán. Esta finalidad se concreta en las dos fases siguientes:

• FASE 1. Se persigue el análisis diagnóstico de la realidad a fin de identificar los elementos clave de la temática objeto de estudio. La metodología consiste en una tarea de búsqueda documental de referentes teóricos y de la literatura especializada, tales como fuentes de carácter académico, político y legislativo, para poder obtener unos indicadores sociales y teóricos que permitan detectar necesidades normativas para la gestión de la diversidad religiosa.

• FASE 2. Se persigue la detección de necesidades sentidas por parte de algunos expertos desde la academia, las entidades y la administración. La metodología consistirá en la realización de entrevistas semi-estructuradas individuales a 11 expertos del mundo académico, de entidades y de la administración pública. El análisis cualitativo de las entrevistas a fin de detectar e identificar las necesidades sentidas más relevantes, se ha realizado mediante transcripción literal de las mismas y el soporte del programa Nvivo.

Resultados

El análisis documental sobre el tema ha llevado a la identificación de cuatro grandes bloques de necesidades normativas para la gestión de la diversidad religiosa (Vilà, Burguet, Escofet y Rubio, 2015):

- La necesidad de una clarificación conceptual y la confesionalidad de los estados laicos.
- La necesidad de una gestión de la diversidad religiosa: discriminación, patriarcado y conflicto interreligioso.
- Fomentar el diálogo intercultural e interreligioso.

- La necesidad de acciones, iniciativas y mejoras desde la educación.

Desde las entrevistas a expertas/os se identifican cuatro bloques de necesidades paralelas:

- Necesidad de creación del concepto/s de religión
- Necesidad de superar discriminaciones en materia de diversidad religiosa
- Necesidad de favorecer el diálogo interreligioso
- Necesidad de dar respuesta a los grandes retos que presenta la diversidad cultural y el diálogo interreligioso

A continuación resumimos el contenido de las necesidades detectadas y sentidas, desde una lógica de complementariedad de los resultados obtenidos desde las dos primeras fases de la investigación.

Hacia una aproximación conceptual

El análisis de las entrevistas permite diferenciar dos grandes categorías; por una parta, la definición de la religión y sus construcciones y por el otro, su valor tanto a nivel personal como comunitario. Según el modelo UnescoCat (Torradeflot, 2012) en relación a estas distinciones terminológicas, se pone de relieve la diferencia entre diversidad religiosa y pluralismo religioso, entendiendo que el primero incorpora una valoración positiva de la diversidad religiosa como enriquecimiento.

El análisis de las entrevistas muestra cómo las personas entrevistadas van introduciendo diferentes elementos que permitirá construir la definición de religión: Cómo se construye la definición de religión desde la neutralidad; Desde la complejidad, apertura; Desde la experiencia humana y las percepciones diversas; Y desde la cultura.

Separar el hecho religioso de lo político

Tal como expone María Elósegui (2009) la diversidad religiosa en España debería fundamentarse en el modelo de libertad religiosa y de laicismo positivo y de cooperación entre el Estado y las diferentes confesiones religiosas, tal como establece la Constitución Española. La laicidad, ciertamente, es un elemento fundamental sobre el que reposa el principio de libertad religiosa en una sociedad democrática (Moreras, 2006). Se considera la necesidad de separar lo religioso de lo político (Briones, Tarrés y

Salguero, 2013). La separación Iglesia – Estado es una garantía de neutralidad religiosa por parte del Estado, y del eficaz funcionamiento del pluralismo religioso y los principios de libertad e igualdad religiosa (Elósegui, 2009). El estado español no es aconfesional y si quiere ser democrático debería serlo, para fomentar la convivencia (Santiago y Corpas, 2012).

Erradicar la discriminación en materia religiosa

Las Naciones Unidas (resolución A/RES/64/81 de la promoción del diálogo interreligioso e intercultural, el entendimiento y la cooperación para la Paz) y la UNESCO (Declaración sobre el papel de la religión en la promoción de una cultura de paz: Barcelona, 18/12/1994), así como las directrices convergentes del Consejo de Europa (Recomendación 1720 sobre educación y religión) establecen que hay que garantizar que la educación respete el derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión (López, 2012), y en este sentido hay que erradicar cualquier tipo de discriminación basada en las creencias, ya que constituye una ofensa a la dignidad humana, amenaza la convivencia y la paz y en contra de la Carta de las Naciones Unidas (Moliner y Aguilar, 2010).

Tal como señala Torradeflot (2012) es necesario proporcionar un marco para luchar contra los prejuicios y la discriminación en todas sus formas. Es necesario un debate serio y sensato sobre el uso de los símbolos religiosos en los espacios públicos, tales como la escuela. Santiago y Corpas (2012) apuestan por un espacio público libre de símbolos, pero aceptando la libertad individual de llevar los símbolos de forma privada.

Se apuesta por promover la dignificación, la igualdad y la justicia de género en las diversas tradiciones religiosas y espirituales y en las iniciativas interreligiosas (Torradeflot, 2012; Moliner y Aguilar, 2010).

Fomentar el diálogo intercultural e interreligioso

Los expertos y las expertas definen el diálogo interreligioso ponen de manifiesto elementos conceptuales del propio Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural propuesto por la Unión Europea (2006), donde se define el diálogo intercultural como un proceso que implica el intercambio respetuoso y abierto de puntos de vista entre

individuos y grupos de diferentes procedencias étnicas y con legados culturales, religiosos y lingüísticos diferentes, en base al mutuo entendimiento y respeto (Elósegui, 2009).

Otro elemento que se pone de relieve en algunas entrevistas es que el diálogo interreligioso supone la predisposición a repensar las ideas propias a la luz de las de los demás, dejando abierta la posibilidad de enriquecimiento y transformación mutuos entre los participantes en la línea de lo sugieren Santiago y Corpas (2012) y que supone un elemento importante desde la detección de necesidades normativas para el diálogo intercultural e interreligioso.

De forma similar, se hace especial mención de la horizontalidad y la posibilidad de cambiar de opinión del diálogo intercultural e interreligioso. Esta horizontalidad de la que habla la experta está en sintonía con "la igualdad" que recoge la definición de la UNESCO (2015: 80) sobre el diálogo interreligioso como "*intercambio de palabras y escucha recíproca que compromete en pie de igualdad los creyentes de diferentes tradiciones religiosas*".

Retos e iniciativas del diálogo interreligioso y de gestión de la diversidad religiosa

Desde las entrevistes se pone de relieve el efecto negativo los medios de comunicación en la construcción de un imaginario colectivo lleno de incorrecciones, estereotipos y prejuicios hacia algunos colectivos. Se detecta la importancia de involucrar a otras instituciones civiles para ofrecer oportunidades de involucrarse con las visiones diferentes del mundo incluyendo la colaboración de grupos religiosos y no-religiosos, de encuentro entre alumnos con diferentes actitudes ante la religión, que plantea Weisse (2009). También se pone de relieve la importancia de fomentar la participación de los centros educativos, detectando las dificultades que tienen las pocas iniciativas que se promueven y la necesidad de incluir a las familias en relación al diálogo interreligioso.

Conclusiones

Las instituciones de servicio público en general y concretamente en el campo educativo muestran actitudes y comportamientos confusos respecto a la dimensión religiosa. Oscilan entre el respeto a la religión como dimensión positiva de la vida y el

rechazo a la misma, tienden a sacarla del ámbito de intervención social, o a tolerarla como recurso pragmático para situaciones críticas del sujeto.

El análisis documental y de las entrevistas a expertos sobre la diversidad religiosa en Catalunya ha llevado a la identificación de cuatro grandes bloques de necesidades normativas y sentidas: la necesidad de una clarificación conceptual, la necesidad de una gestión de la diversidad religiosa superando discriminaciones, la necesidad del diálogo interreligioso y la necesidad de superar los retos de la diversidad y del diálogo interreligioso desde la educación.

Referencias

Briones, R., Tarrés, S. y Salguero, O. (2013*). Encuentros: diversidad religiosa en Ceuta y en Melilla.* Barcelona: Icaria.

Buades, J. y Vidal, F. (2007). Minorías de lo Mayor. Religiones minoritarias en la Comunidad Valenciana. Barcelona: Icaria.

Elósegui, M. (2009). Políticas públicas y educación intercultural. En J. Garay, G. Díaz, M. Elósegui y M. Sabariego (Eds.), *El diálogo intercultural en España: un requisito de la educación y cultura de Paz.* Madrid: Ministerio de Educación.

López, M. (2012). Políticas europeas en relación con la formación en materia religiosa: la promoción del diálogo interreligioso y la educación intercultural. En J.L. Álvarez, A. Moliner y N. Aguilar (2010) (Eds.), *Les tradicions religioses en els llibres de text*. Barcelona: Montflorit Edicions i Assessoraments S.L.

Moreras, J. (2006). *Migraciones y pluralismo religioso. Elementos para el debate*. Barcelona: Edicions Bellaterra, S.L.

Santiago, M. y Corpas, C. (2012). Bases para el desarrollo de buenas prácticas de educación para la convivencia en la diversidad cultural y religiosa. En J.L. Álvarez y M.A. Essomba (coords.), *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso.* Barcelona: Graó

Torradeflot, F. (coord.) (2012). *Catalunya i el diàleg interreligiós. Aportacions innovadores al diàleg interreligiós des dels valors de les nacions unides.* Barcelona: Associació UNESCO per al diàleg interreligiós.

UNESCO. (2015). *Diccionari de religions.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Governació i Relacions Institucionals.

Vilà, R., Burguet, M., Escofet, A. y Rubio, M. J. (2015). *Hacia el diálogo intercultural e interreligioso: necesidades normativas para una gestión de la diversidad religiosa en el espacio público.* IV Congreso REPS: Desigualdad y democracia: Políticas públicas e innovación social. Barcelona.

Weisse, W. (coord.) (2009). *Religión en educación: Contribución al diálogo. Sugerencias del proyecto de investigación REDCo para la política. Comisión Europea.* Disponible en: http://www.redco.uni-hamburg.de

DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO PARA EL DESARROLLO COMUNITARIO, LA COHESIÓN SOCIAL Y LA PARTICIPACIÓN DE LOS JÓVENES EN L'HOSPITALET DEL LLOBREGAT

Marta Sabariego Puig, Ana Belén Cano Hila, Ferran Cortés Izquierdo, Pilar Folgueiras Bertomeu y Ruth Vilà Baños

Universidad de Barcelona

Resumen

Esta aportación recoge el proceso y los resultados de un diagnóstico participativo en el marco de la segunda fase del proyecto "Cohesión social, cultura y participación: una investigación acción en la Ciudad de l'Hospitalet de Llobregat" concedido en la convocatoria del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación orientada a los retos de la sociedad 2013 (I+D EDU2013-46704-R) para identificar el nivel de participación de los jóvenes de 12 a 16 años. El proyecto responde a una investigación-acción participativa para la transformación y la mejora de la cohesión social de tres barrios de L'Hospitalet del Llobregat (Barcelona). Desde una perspectiva comunitaria, afronta la tarea de reunir información para el diseño y la aplicación posterior de acciones socio-educativas integradas en el contexto, a partir de datos reales obtenidos desde un enfoque interdisciplinar y sin sesgos en el discurso sobre la participación de los jóvenes y los actores sociales. El producto obtenido es un mapa social de los espacios, recursos y vías de participación de los jóvenes en el territorio resultante de un proceso participativo.

Abstract

This contribution shows the process and the results of a participatory assessment in the framework of the second phase of the project "Social cohesion, culture and participation: action research in the city of l'Hospitalet de Llobregat" given in the notice of the State Program Research, Development and Innovation oriented societal challenges 2013 (Desarrollo e Innovación orientada a los retos de la sociedad- I+D EDU2013-46704-R) to identify the level of participation of young people 12 to 16 years. The project responds to a participatory action research for transformation and improving social cohesion in three neighborhoods in L'Hospitalet de Llobregat

(Barcelona). From a community perspective, faces the task of gathering information for the design and subsequent implementation of socio-educational actions in context, using real data from an interdisciplinary approach without bias in the discourse on youth participation and social actors. The product obtained is a social map for the identification of spaces, resources and routes of significant youth participation in the context.

Introducción

El proyecto que emmarca esta aportación plantea un proceso de investigación-acción participativa para diseñar y aplicar intervenciones que favorezcan la cohesión y la participación de los jóvenes de 12 a 16 años, a partir del trabajo realizado por el Grupo de Investigación-Acción-Participativa en L'Hospitalet del Llobregat (GIAP-L'H).

Esta ciudad, debido a las transformaciones sociales y los movimientos migratorios de los últimos años, se caracteriza por su configuración multicultural, especialmente importante en los barrios de Collblanc, Torrasa y La Florida. Además, el interés por estos barrios también ha venido motivado por el incremento de los conflictos sociales y la consolidación del GIAP-L'H en este contexto.

El GIAP-L'H es un grupo de trabajo interdisciplinar e interprofesional integrado por la FAPAC (Federación de Asociaciones de Padres de Cataluña), miembros del proyecto de investigación, la Fundación Akwaba, el profesorado de los tres institutos implicados[1] y miembros de las AMPAS (Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos). La presente comunicación pretende describir el valor del GIAP-l'H, así como el proceso y los resultados obtenidos en el diagnóstico participativo efectuado en la primera fase del proyecto.

Método

El diagnóstico realizado ha asumido el reto de contextualizar el territorio así como identificar las vías y el nivel de participación de los jóvenes desde el enfoque de la investigación participativa, una opción metodológica e ideológica, que sirve como enfoque estratégico para la acción y transformación social (Ander-Egg, 2003; Alvarado,

[1] Instituto Margarida Xirgú, Instituto Pedraforca y el Instituto Eduard Fontseré.

2008; Villasante, 2010). Entendemos el diagnóstico como una oportunidad de construir relaciones y propuestas integrales en el GIAP-L'P para dar respuesta a las necesidades de participación de los jóvenes en el territorio. En este sentido, es un diagnóstico participativo (Martí, 2005) y quiere ser un instrumento de desarrollo desde el ámbito local (Marchioni, 2001; Villasante, 1998).

Los participantes han sido el alumnado de secundaria que estudia en los tres institutos, el profesorado, los familiares y los miembros de entidades, asociaciones y servicios técnicos más relevantes de los tres barrios. El objetivo último es priorizar y, a la vez, recuperar la perspectiva, los intereses, los puntos de vista y la acción de los máximos sujetos y agentes involucrados en el estudio, tanto en cuanto a la generación del conocimiento como en la transformación de la realidad: visibilizando los elementos locales en la organización comunitaria, y captando el significado del lenguaje y las diferentes perspectivas sobre la participación de los jóvenes. La pretensión no sólo ha sido dar la palabra a los jóvenes o a las entidades para opinar y decidir sobre lo que les afectaba, sino *avanzar hacia un modelo más ciudadanista (donde la base social quede incluída en los procesos de decisiones* (Martí, 2002: 24) para la transformación local en un proceso comunitario.

Este objetivo se ha cubierto a partir del diseño y la aplicación de técnicas cualitativas y participativas sobre dos dimensiones clave del diagnóstico:

A) El conocimiento del contexto socioeducativo y de las redes del municipio

Desde una perspectiva referencial, se han elaborado tres informes de cada barrio, a partir del análisis de las fuentes documentales oficiales y los datos estadísticos secundarios con la descripción sociodemográfica, económica y del tejido socioeducativo, así como los principales recursos y acciones dirigidas a los jóvenes. Posteriormente, se han complementado con el análisis documental de la prensa local y las publicaciones del Centro de Estudios del municipio para profundizar en la comprensión de cómo es la situación de estos barrios así como de sus residentes, en especial en clave de convivencia intercultural.

Desde un enfoque más reflexivo y para empezar a abrirnos al campo del discursivo, también se han realizado dos entrevistas:

a) una semiestructurada al profesorado de los institutos, con el propósito de recoger su percepción y opinión de las necesidades, vías y espacios de participación de los jóvenes.
b) una semiestructurada a miembros de la Oficina de soporte técnico del Ayuntamiento de l'Hospitalet y el Plan Comunitario de la Florida para contrastar la anterior información, identificar iniciativas actuales y localizar actores clave para las acciones futuras.

B) El nivel de participación de la población diana, los jóvenes de 12 a 16 años de los tres institutos que participan en el GIAP-L'H

La reflexión colectiva sobre los temas anteriores ha obligado a contrastarlos con la visión de los principales destinatarios del proyecto, los jóvenes. Se elaboró y validó un cuestionario desde una perspectiva participativa para conocer sus intereses, relaciones sociales y actitudes hacia la participación y la cohesión social.
Paralelamente, se desarrollaron dos jornadas participativas abiertas al alumnado y sus familiares en dos de los institutos participantes para reflexionar sobre el concepto, las vías y las acciones de mejora de la participación desde los centros. El registro de la información permitió también identificar y analizar canales actuales de participación así como unas primeras e incipientes líneas de acción para abrir los institutos a la comunidad.

Resultados

Con los datos obtenidos se diseñó un **primer mapa social[1] de los servicios, acciones y entidades más relevantes para fomentar vías de** participación de los jóvenes en el territorio. Esta información se gestionó en un Meipi[2], un espacio colaborativo en el cual documentamos y localizamos: a) las entidades del territorio[3]; b) las acciones y proyectos más relevantes[4]; c) los servicios públicos implicados en el proyecto[5]; y d) otros espacios no visibles pero importantes para fomentar la participación de los jóvenes.

1 Denominamos Mapa Social a la representación gráfica de elementos colectivos (asociaciones, instituciones,…) en un ámbito territorial concreto (un municipio, barrio,…) (Alberich, 2008).

2 Puede consultarse el Meipi elaborado en la dirección url siguiente: http://meipi.org/participaciojoves. Identificador del meipi: participaciojoves.

3 Esplai la Florida; L'Associació Educativa Itaca; FAPAC; Fundació Akwaba; Esplai de la Llumeneta; Akelarre.

4 Eix de juventud; Pla d'Entorn; Oficina de suport tècnic de l'Ajuntament de l'Hospitalet (Acció Territorial de l'Ajuntament de l'Hospitalet).

5 INS PEDRAFORCA; INS FONTSERÈ; INS MARGARITA XIRGU y la Oficina Jove d'Emancipació.

Éste fue el recurso que posteriormente motivó la convocatoria y permitió dinamizar un taller grupal con miembros representantes de las entidades y la Administración Local identificadas[1] para estimular el diálogo, analizar más profundamente el mapa social inicial y reelaborarlo, y consensuar líneas de acción para mejorar la participación de los jóvenes en el territorio. Nos interesaba contrastar sus «posiciones discursivas» ante el tema dado, intentar llegar a las contradicciones y paradojas que se producen en cada posición y entre posiciones afines tanto como con las diferentes o antagónicas (Villasante y Martín, 2007).

El análisis de discurso permitió enriquecer el diagnóstico en los núcleos siguientes y la consecuente reelaboración del mapa social:

a) La visibilización de recursos y vías de participación de los jóvenes como oportunidades a potenciar en el futuro:

- Entidades que desarrollan proyectos y actividades vinculadas con la producción multimedia, el uso de las nuevas tecnologías, la música, la danza, los deportes y el arte.
- Centros autogestionados por los jóvenes.
- Espacios públicos de encuentro: parques y plazas.
- Canales y espacios de participación efectivos: Patios Abiertos; Proyecto de APS, Jóvenes para el barrio; Proyecto de refuerzo educativo y de éxito escolar, liderado por la FAPAC; JAM-JOVEN, JOVES TEATRUM Y ENTREVIES desde Akelarre

b) La propuesta de acciones genéricas para fomentar y mejorar la participación de los jóvenes en el territorio:

- La FAPAC ve muy importante vincular los intereses de los jóvenes, las familias y los recursos existentes, dándoles voz y atorgándoles mayor responsabilidad. Apuntan que los jóvenes se agrupan y participan más por afinidades que no por otras variables como el origen o la nacionalidad.

1 Centre Cívic Municipal Ana Díaz Rico; INS Pedraforca; INS Eduard Fontseré; Fundació Akwaba: Tècnica del Pla Educatiu Entorn; Tècnica Oficina de Joventut; FAPAC; Assocació Ítaca; Associació Akelarre.

- Akelarre propone un cambio de posicionamiento: situar a los jóvenes en la lógica de participantes y no de usuarios, proponiendo espacios de encuentro y autogestión que permitan acceder a este colectivo desde la acción:
  a) Generar intereses y, a partir de aquí, generar actividad y dinámicas.
  b) Crear usos informales de espacios: el intercambio solidario, el trabajo en red basado en el conocimiento y la complicidad.
  c) Pasar de un ocio basado en el consumo a un ocio autogestionado

Conclusiones

El trabajo colaborativo del GIAP-L'H ha favorecido el diagnóstico desarrollado para la transformación y mejora de la participación de los jóvenes desde una perspectiva comunitaria. En el marco del proyecto, sus miembros han sido y siguen siendo los protagonistas de un proyecto transformador en la medida que se han implicado en la definición y el conocimiento compartido de su realidad cotidiana con respecto a las dificultades y oportunidades de participación de los jóvenes, y se han corresponsabilizado en procesos de reflexión y relación colectiva para el diseño de prácticas y propuestas de acción pertinentes.

Todo ello evidencia el valor de poner a los actores "en condiciones de avanzar" a través de las metodologías participativas. Se necesitan voluntades, confianzas, compromisos y es tarea fortalecer todo ello para promover lo que cada cual, desde su posición, quiera, sepa y pueda aportar como clave del éxito.

Referencias

Alvarado, L.E. (2008). Investigación colectiva: aproximaciones teórico-metodológicas. *Estudios Pedagógicos XXXIV, 1, 157-172.*

Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción-participativa.* Madrid: Grupo editorial Lumen Hvmanitas

Marchioni, M. (2001). *Comunidad, participación y desarrollo*. Madrid: Ed. Popular.

Martí, J. (2002). La investigación: acción participativa, estructura y fases. En J. Martí, M. Montañés y J. Rodríguez-Villasante (Eds.), *La investigación social participativa* (pp.79-123). Barcelona: El Viejo Topo.

Martí, J. (2005). Prácticas de participación local en Cataluña: Algunos principios y reflexiones críticas. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 1135-8629, *30*, 31-44.

Villasante, T. R. (1998). *Cuatro redes para mejor vivir*. Buenos Aires: Lumen.

Villasante, T., y Martín, P. (2007). Redes y conjuntos de acción: para aplicaciones estratégicas en los tiempos de la complejidad social. *Política y Sociedad*, *44*(1), 125 - 140.

Villasante, T. (2010). *Historias de enfoques de una articulación metodológica participativa.* CIMAS Cuadernos. [En línea]. Disponible en: http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_TVillasante_HISTORIAS.pdf.

EL CENTRO EDUCATIVO COMO ELEMENTO CLAVE DEL ÉXITO Y LA CONTINUIDAD ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DE ORIGEN MIGRANTE

María Inés Massot Lafón, María Angels Pavón Ferrer, Josep Bazoco García y Olga González Mediel

Universidad de Barcelona

Resumen

El presente artículo analiza y describe las redes personales y sociales del alumnado migrante para determinar cómo influyen en su continuidad, su persistencia y su éxito académico. Específicamente nos centraremos en los resultados obtenidos en la primera fase de la investigación con la intención de contextualizar los centros educativos a partir del análisis de los recursos y programas que implementan con el objetivo de dar respuesta a la diversidad y promover la persistencia y promoción académica del alumnado de origen migrante. Describiremos los factores que favorecen la continuidad académica en la transición de riesgo de la educación secundaria (ESO) obligatoria a la postobligatoria (PO). Haremos especial mención a aquellos factores, tanto educativos como contextuales, que han favorecido la vinculación del alumnado al centro educativo y al barrio como la persistencia, la continuidad y el éxito de estos jóvenes, tomando en consideración los factores de riesgo vinculados a los procesos migratorios vividos.

Palabras clave: centros de secundaria, participación y redes, éxito académico, alumnado migrante, persistencia académica, factores de riesgo, factores promotores

Abstract

This article analyzes and describes migrant students personal and social networks to determine how they influence their continuity, persistence and academic success. We will focus specifically on the results of the first phase of research, with the intention of contextualizing schools by analyzing the resources and programs implemented by them aiming to respond to diversity and promote persistence and academic promotion of students with migrant origin. We will describe the factors that promote academic continuity risk in the transition from compulsory upper secondary education. We will make special mention of those factors, both educational and contextual, that have

favored linking students to the school and the neighborhood, such as their persistence, continuity and success, taking into account the risk factors lived during immigration.

Introducción

El presente artículo analiza los elementos que favorecen la continuidad académica en la transición de riesgo de la educación secundaria obligatoria (ESO) a la postobligatoria (PO). Nos centramos específicamente en conocer los factores y estrategias que el centro educativo pone en marcha con el objetivo de fomentar y favorecer la persistencia, la continuidad y el éxito académico de estos jóvenes, tomando en consideración los factores de riesgo vinculados a los procesos migratorios vividos.

Método

Este artículo surge como resultado de una investigación longitudinal de casos (I+D+i EDU2011-259601), cuyo objetivo ha sido determinar en qué medida las redes personales y sociales del alumnado inmigrante pueden constituirse como un factor promotor o protector de sus trayectorias académicas. Incidiendo en su persistencia y éxito escolar, nos planteamos, entre otros, el objetivo de conocer y caracterizar los elementos propios de los centros educativos que se convierten en factores que promueven el éxito académico de los estudiantes de origen migrante. El estudio longitudinal de casos porque constituye un proceso de indagación comprehensivo, sistemático y en profundidad de las trayectorias de transición del alumnado inmigrante en la Educación Secundaria.

A través de entrevistas analizamos y caracterizamos los dispositivos, que uno de los centros educativos participantes, pone en marcha con el objetivo de garantizar y favorecer la persistencia, continuidad y trayectoria de éxito del alumnado de origen migrante así como los elementos que favorecen su integración al centro y a la comunidad. Los resultados que presentamos son fruto de la primera fase de la investigación cuyo objetivo era caracterizar los centros participantes. Para ello hemos realizado entrevistas semiestructuradas a los responsables de los institutos, así como del

[1] El presente texto se enmarca en el proyecto de investigación I+D+i de corte longitudinal “Trayectorias de éxito en el alumnado de procedencia extranjera de la Educación Secundaria Obligatoria a la Postobligatoria: un estudio longitudinal desde el enfoque de redes” (EDU2011-25960), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, Gobierno de España.

análisis de la documentación del centro, la página web, los datos estadísticos del barrio. En las primeras etapa de la investigación participaron los directivos del centro educativo: el director, el jefe de estudios y el coordinador pedagógico.

Resultados

A partir del análisis documental caracterizamos el instituto así como su entorno. Se trata de un centro ubicado el barrio de la Florida que pertenece a la ciudad de Hospitalet del área metropolitana de Barcelona. Según los datos recogidos en la página web del ayuntamiento el barrio se crea a partir de dos corrientes migratorias la de los años 60 y posteriormente la de los 90. Actualmente el barrio se encuentra en una situación muy difícil, la crisis ha afectado sobre todo, a la población migrante considerada, en esta etapa, la más vulnerable. La presencia de alumnado de origen migrante en la escuela es muy alta. De un total de 413 estudiantes 166 son de origen español y 267 de origen extranjero. De las 26 nacionalidades presentes en el instituto las más importantes, por su número, son la ecuatoriana, la marroquí y la dominicana.

Es un centro público de educación obligatoria y postobligatoria, (bachillerato y ciclos formativos de la familia de administración y finanzas). En el instituto tiene dos líneas de ESO, es decir, dos grupos de 30 alumnos, que gracias al plan estratégico (PAC-05) se ha transformado en 3 grupos de 20 alumnos, lo cual permite un mejor tratamiento de la diversidad. Asimismo cabe destacar que el instituto junto con otros de toda Cataluña ofrece la posibilidad a sus alumnos de cursar el bachillerato en tres años. Esta flexibilidad del bachillerato permite hacer un plan de estudios personalizado con 6 o 7 materias por curso.

Teniendo en cuenta la numerosa presencia de alumnado migrante tanto en el centro como en la comunidad, es necesario el despliegue de numerosos recursos que den respuestas a la diversidad presente en el centro. A continuación describiremos los dos grandes tipos de recurso aquellos destinados a favorecer la integración como aquellos que facilitan la persistencia, el éxito y la promoción:

Programas que favorecen la relación y la integración de los estudiantes tanto al centro como a la comunidad

*Comisión Social: C*reada por el centro y posteriormente implantada por el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña a otros centros educativos

catalanes. Su objetivo es ayudar a reducir el absentismo, mejorar la convivencia y la cohesión social.

Programa Jóvenes por el barrio: Su objetivo es promover el trabajo en red con las diferentes entidades del barrio.

Proyecto Compartimos derechos: Se trata de un proyecto de Aprendizaje Servicio.

Proyecto Convivencia y Mediación: Su objetivo es formar para la convivencia, prevenir las conductas problemáticas e intervenir ante los conflictos.

Red Joven: Se trata de un proyecto intergeneracional, en el que jóvenes reciben una formación en competencias digitales básicas para posteriormente impartir clases de informática a personas adultas de su entorno.

Asignatura Participa: Su objetivo es los estudiantes difundan las actividades del instituto a otros jóvenes migrantes que han abandonado los estudios.

Aules de Estudio: Esta actividad se desarrolla de forma conjunta con entidades del barrio con el objetivo mejorar los resultados académicos.

Asociación Deportiva: Potenciar a través de la actividad deportiva la proyección del centro en el entorno.

Programas destinados a evitar el abandono escolar, favorecer la continuidad académica y la integración al centro

Proyecto de Orientación y Acompañamiento y el Plan de Acción Tutorial.

Plan de Acogida: Dirigido a los estudiantes recién llegados y a sus familias.

Aula de Acogida: Su objetivo es que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para integrarse plenamente al aula ordinaria.

Aula Abierta: Su objetivo es mejorar los resultados académicos y reducir el fracaso escolar.

Programa Cicerón: Estudiantes voluntarios orientan, informan y acompañan a los estudiantes recién llegados a fin de conocer y facilitar la integración al instituto, al barrio y a la ciudad.

Clases de Repaso: Clases de apoyo para estudiantes con dificultades.

Asociación Amigos del Instituto: Su objetivo es dar becas a los estudiantes.

Conclusiones

La presencia en el centro educativo de un gran número de estudiantes de origen migrante despierta en el equipo educativo una alta sensibilidad hacia la situación que viven estos jóvenes. Tal y como expresa el equipo directivo del centro esta realidad es un elemento motivador para la puesta en marcha de diferentes programas y actividades que acompañen el proceso de integración que viven los jóvenes. Como afirma Massot, M. (2003) la migración es un proceso traumático que afecta a la identidad. Estos jóvenes se encuentran en una doble transición: una educativa y otra migratoria lo que Figuera, Freixa, Massot, Torrado y Rodríguez (2006) denominan "transiciones simultáneas". Así los programas y proyectos que se desarrollan en el centro intentan alcanzar dos objetivos:

- La integración de los jóvenes al centro y a la comunidad.
- La persistencia académica, el éxito y la promoción del alumnado.

A través de la entrevista se percibe no sólo la motivación y la sensibilidad del equipo directivo hacia la educación como herramienta para la transformación social y sino el esfuerzo y la necesidad de luchar contra el abandono y la persistencia de los jóvenes dentro del sistema educativo. Para muchos de ellos el centro educativo es el único referente con el entorno. El proyecto educativo se caracteriza por no separar la realidad social, afectada por la crisis económica, de la educativa; así pueden observarse la implementación de dos tipos de recursos o dispositivos, unos que tienen como objetivo facilitar la integración de los jóvenes a la comunidad y otros que intentan facilitar y favorecer la persistencia, el éxito y la promoción académica de los estudiantes.

Sin embargo la clave del éxito de los programas y recursos que se desarrollan en el centro es la planificación, la implementación, el seguimiento y la evaluación conjunta por parte de todas las instituciones y miembros de la comunidad. Así se concibe una acción coordinada y en red entre el centro educativo y las diferentes instituciones y entidades del barrio. El contexto social en red favorece la cohesión social a través de la participación, la implicación y el desarrollo del sentimiento de pertenencia al barrio. El trabajo en red permite ampliarle a los estudiantes la oferta formativa, el conocimiento del entorno, los contactos y sobre todo sentimiento de pertenencia a la comunidad.

Referencias

Figuera, P., Freixa, M., Massot, I., Torrado, M., & Rodríguez, M. L. (2008). L'èxit en les trajectòries formatives obligatòries i postobligatòries en contextos multiculturals. En *Recerca i Immigració. Collecció Ciutadania i Immigració.* Departament d'Acció Social i Ciutadania de la Generalitat de Catalunya (Vol. 1, pp. 13–31). Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Massot, M. (2003). *Jóvenes entre culturas: la construcción de la identidad en contexto multiculturales.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

LA CONTINUIDAD ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DE ORIGEN MIGRANTE Y FACTORES ASOCIADOS AL CENTRO EDUCATIVO DE SECUNDARIA

Maria Àngels Pavón Ferrer y María Inés Massot Lafón

Universidad de Barcelona

Resumen

ANTECEDENTES: Nos centramos en comprender la transición de la enseñanza obligatoria a la postobligatoria y su dinámica respecto los factores contextuales vinculados a los estudiantes de origen inmigrado. Referenciamos las contribuciones de Gimeno Sacristán (1996), que rescata el valor del contexto como espacio que potencia o limita el desarrollo de una transición educativa, o el modelo de Lent y col. (1994) respecto las elecciones de trayectorias académico-profesionales. MÉTODO: Se trata de una investigación longitudinal de casos con diseño de panel con una metodología mixta mediante las técnicas de cuestionario y de entrevista estructurada para redes sociales. Respeto a la entrevista, está focalizada en la concreción de las redes sociales de los alumnos. RESULTADOS. Entre los perfiles hallados, uno de los centros centra su intervención en el vínculo y acompañamiento de los alumnos, así como el segundo y tercero presenta una propuesta de atención a la diversidad con una marcada preocupación por el trabajo en red social.

Abstract

BACKGROUND: We focus on understanding the transition from compulsory post-compulsory education and dynamics regarding contextual factors linked to students of immigrant origin. We reference the contributions of Gimeno Sacristán (1996), which recovers the value of the context as a space that enhances or limits the development of an educational transition, or the model of Lent et al. (1994) regarding the election of academic and career paths. METHOD: This is a longitudinal investigation of cases with panel design with a mixed methodology through techniques and structured interview questionnaire for social networks and two questionnaires (dimension of social support and family and school size). Respect interview is focused on the realization of the social networks of students. RESULTS AND CONCLUSIONS. Among the profiles found,

one of the centers focuses its intervention in the bond and support of the students and the second presents a proposal for full attention to diversity with a strong concern for social work network.

Introducción

La presente aportación al symposia, propone algunos elementos presentes en los centros de secundaria estudiados de forma combinada que generan un perfil de centro característico de aquellos institutos que favorece la continuidad académica en la transición de riesgo de la educación secundaria obligatoria (ESO) a la postobligatoria (PO) en el alumnado extranjero. Nos centramos en conocer la combinatoria de elementos presentes en los centros estudiados que explican este éxito. Esta propuesta es resultado de la investigación longitudinal de casos: "Trayectorias de éxito en el alumnado de procedencia extranjera de la Educación Secundaria Obligatoria a la Postobligatoria: un estudio longitudinal desde el enfoque de redes" (EDU2011-25960), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, Gobierno de España.

Diseño y Procedimiento

El presente estudio se ha realizado a partir de una metodología que podríamos denominar mixta, de forma integrada , flexible y complementaria, en las diversas etapas del estudio la metodología cuantitativa y la cualitativa. Respecto al diseño de la investigación, y tomando como criterio el tratamiento de la variable temporal (Cea, 2012), es de tipo longitudinal con un diseño de panel, se extrae la información de las mismas personas durante un periodo de tiempo determinado. Esto permite conocer que elementos han actuado a lo largo periodo de tiempo estudiado.

El método utilizado en este artículo es el lingüístico de obtención de información (Ruiz, 2009), y en concreto, mediante las técnicas de cuestionario y de entrevista estructurada para el caso de las redes sociales (egonet). Como se puede comprobar hay dos modelos de cuestionario, uno que explora la dimensión del apoyo social y los otros aspectos de tipo socio familiar y escolar. Respeto a la entrevista, está focalizada en la concreción de las redes sociales de los alumnos.

Las edades de los jóvenes que han participado en la investigación están comprendidas entre los 17 y 21 años, de éstos, el 51,1% eran chicos y el 48,8%

chicas. Sus nacionalidades de origen son variadas: Ecuador, Marruecos, Bolivia, India, República Dominicana, Colombia, y Perú. El estudio se llevó a cabo en tres institutos públicos de la provincia de Barcelona que ofrecían opciones de continuidad académica (Bachilleratos y CFGM). En el caso de las entrevistas a los profesionales de los tres centros, fueron un total de 9 a profesionales de diferentes perfiles (miembros del equipo directivo, profesora en el aula de acogida, psicopedagoga del centro, etc.)

Resultados

Los institutos estudiados generan perfiles en cierta medida diferenciados que les otorgan una cosmología propia respecto el resto, a pesar que compartan elementos clave que también son comunes a otras investigaciones previas que trabajan entorno a factores protectores y resilientes en este tipo de trayectorias (Aisenson, 2002; Climent, 2004; Gracia y Herrero, 2006; Sandín y Pavón, 2011).

En el caso del Instituto Sabadell describimos el perfil principal de la percepción de los alumnos que han tenido éxito académico en su transición respecto los elementos clave en su trayectoria académica como elementos que emergen con los diferentes instrumentos de medida utilizados

- Transitar en el mismo centro en los estudios de post-obligatoria
- Potente propuesta de adaptación a la diversidad con diferentes itinerarios y propuestas diferenciadas dentro de la propia etapa obligatoria.
- Tener una red social, personal y de asociaciones en la zona. En un importante porcentaje del mismo origen cultural.

Se desarrolla en este centro una apuesta muy clara por generar un elemento de referencia al interno y externo del instituto que genera sentimiento de pertenencia y de inserción en el territorio. Destaca también una adaptación a la peculiaridad académica del alumno y una propuesta diversificada en función de esta casuística.

La segunda configuración de perfil de instituto, nos viene dado por la propuesta del Instituto Fonseré donde aparece:

- Una alta percepción del apoyo emocional y personal tanto por parto del centro, como por parte de la familia y las amistades.

- Generación de vínculos importantes con tutores y profesores, así como adultos de referencia positiva en el entorno. Este vínculo afectivo y de generación de expectativas académicas y laborales positivas es un gran motor de cambio y de apuesta de éxito del alumnado de origen extranjero.

Por último, en el centro Marina destacan elementos clave como:

- Apoyo, ayuda y referencia por parte de la familia.
- La importancia de recursos en el centro relacionados con la didáctica del aula y los recursos específicos de atención a la diversidad que son apoyo primordial de los alumnos.

Conclusiones

Haciendo una revisión global a partir de los diferentes institutos de los factores principales que según los propios adolescentes, así como los profesionales de los propios centros, los elementos relacionados con la personalización de la intervención así como la generación de vínculo con el propio adolescente y su entorno generan elementos de resiliencia positiva en los períodos de transición entre etapas educativas. Debemos acompañar estos factores conjuntamente con propuestas educativas diversificadas que atiendan tanto la acogida como la posterior flexibilización educativa ante los retos que plantea el proceso de incorporación de los adolescentes de origen inmigrado en las aulas de estos centros.

A partir del estudio y las implicaciones que se generan, sería posible la propuesta a los centros educativos de secundaria algunas líneas principales en las que trabajar para poder favorecer un tránsito a la etapa de post-obligatoria con mayor probabilidad de éxito. Entendemos que la personalización del proceso, la generación de vínculos personales con el alumnado y su red y una flexibilización de la propuesta educativa son claramente los elementos comunes en el estudio realizado entorno a trayectorias de éxito con alumnado inmigrado.

Referencias

Aisenson, D. y otros. (2002). *Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectoria e identidadde los jóvenes*. Buenos Aires: EUDEBA.

Cea, M. (2012). *Fundamentos y aplicaciones en Metodología cuantitativa*. Madrid: Síntesis.

Climent, T. (2004). *Construint identitats. Espais i processos de socialització dels joves d'origen immigrat*. Barcelona: Mediterrànea

Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores de la comunidad*. Madrid: Síntesis.

Gracia, E. y Herrero, J. (2006). La comunidad como fuente de apoyo social: evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *38*(2), 327-342.

Guichard, J. (1995). *La Escuela y las Representaciones de Futuro de los Adolescentes.* Barcelona: Laertes.

Ruiz Ruiz, Jorge (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *10*(2), Art. 26.

Sandín, M.P. y Pavón, M.A. (2011). Immigration, social support, and community from a relational perspective. En W. Wiater and D. Manschke (Eds.), *Tolerance and Education in a multicultural society* (pp. 125-140). Frankfurt: Peter Lang.

EL ÉXITO EDUCATIVO EN UN MARCO INCLUSIVO EN LA ETAPA SECUNDARIA OBLIGATORIA

Josep Bazoco García

Universidad de Barcelona

Resumen

El éxito educativo en un marco inclusivo de la Etapa Secundaria Obligatoria conceptualiza el éxito educativo en una visión formativa como proceso; y la inclusión en la educación para todas y todos. El éxito inclusivo en la ESO con una investigación cualitativa desde una perspectiva etnográfica en tres contextos y centros educativos diferenciados de ESO en Cataluña. El análisis y convergencia de datos se ha sistematizado en tres dimensiones: conceptual; práctica educativa; y formación e innovación. Las conclusiones en las dimensiones han sido:

- La persistencia de un modelo educativo tradicional.
- Vínculo comunitario al pueblo, barrio y municipio de las instituciones educativas.
- Los proyectos de los centros educativos vinculados a un proyecto directivo no a un proyecto comunitario.
- Inquietud por la cultura democrática y participativa.
- La educación inclusiva relacionada a las Necesidades Educativas Especiales (NEE), no a la educación para todos.
- Aprendizaje basado en una visión tradicional y experiencias puntuales más innovadoras relacionadas a la atención a la diversidad.
- La evaluación, formación e innovación poco relacionada a los proyectos de centro y poca incidencia en la práctica.

Abstract

The educational success in a frame inclusion of the level of secondary has as a referents to the process; and in a concept of inclusion like education for everybody. The research of the success inclusion in the level of secondary has been realised since an ethnographic prospect in three contexts differentiated economic and cultural of three institutes of the level of secondary. The analysis and convergence of data has systematised in three dimensions: conceptual; and formation and innovation.

The conclusions in the dimensions have been:

- The persistence of a traditional educational model
- The projects of the educational centres are related to a managerial project and no to a project of the community.
- It reflects restlessness for the democratic and participatory culture.
- The education inclusion remains related to the Special Educational Needs (NEE), no to a concept of education for all and all.
- The evaluation, formation and innovation is little related to the projects of centre or the community, having little incidence in the educational practice.

Introducción

La investigación "El éxito en un marco inclusivo de la Etapa Secundaria Obligatoria" pretende situar el concepto de éxito educativo y del marco inclusivo en la nueva finalidad educativa, y ante la nueva misión y visión de la sociedad.

Nueva sociedad – nueva finalidad educativa

En la sociedad conviven visiones de la era industrial, del conocimiento y la información, y el actual, la denominada del desarrollo humano. Desde esta última perspectiva se pone acento en: la interculturalidad, la solidaridad, la convivencia, la participación y la democratización, las nuevas redes y relaciones...; además de nuevos retos formativos y laborales, donde la salud, la educación y el nivel económico son algunos de sus indicadores (Bauman, 2007).

La educación tiene una nueva finalidad el pleno desarrollo de todas las personas, sin excepción, de las dimensiones: personal, social, laboral, académica... en sus competencias y potencialidades en los diferentes saberes y formándonos como ciudadanos en valores y en participación en los contextos (Delors, 1996).

El éxito y la calidad está en el proceso como transformación y cambio orientados con proyectos comunitarios y de centro de mejora reflexionados, consensuados en la comunidad, planificados y diseñados de forma contextualizada, que se concretan en actuaciones, proyectos, propuestas en la realidad educativa y curricular (Gallifa, 2009).

El marco inclusivo en la educación y sociedad

La educación inclusiva tiene como claves el principio de igualdad de oportunidades, la diversidad, la inclusión y la participación. La educación para todo supone la importancia de convivir en la riqueza y el valor de la diferencia.

La educación inclusiva con la nueva finalidad educativa busca que todo el mundo progrese desde sus potencialidades escolarizados en centros ordinarios con una participación activa y llena posible de todo el mundo en la comunidad (Ainscow, 2005).

Los recursos y apoyos para atender a la diversidad se sitúan en el grupo ordinario con metodologías y estrategias inclusivas que permitan a todo el mundo progresar del proceso de enseñanza y aprendizaje(Giné, 2003).

Elementos para el éxito educativo en un marco inclusivo

Los elementos para el éxito en un marco inclusivo están en las dimensiones: política, comunitaria, cultura democrática y el currículum con las estrategias inclusivas (Booth, 2006):

• La dimensión política: es un componente clave la intencionalidad legislativa, concretada en administraciones e instituciones locales. Por lo tanto, las administraciones tienen que tener claras las nuevas perspectivas, creerlas y poder establecer los mecanismos y los apoyos para el nuevo marco con confianza y un buen liderazgo (Giné, 2009).

• La comunidad educativa abre la visión y misión de una educación y sociedad del siglo XXI, donde la trascendencia de educar y formar va más allá de los centros educativos con un proyecto de mejora comunitario para tener éxito.

• En la comunidad educativa, la convivencia y la ciudadanía son dos elementos que la configuran a partir de la identidad y la pertenencia de todos los miembros que la componen. Se busca una cohesión social a partir de la participación y la implicación en el ideario de mejora a la comunidad.

• La cultura democrática y la participación configura la comunidad educativa, donde los miembros participan de manera activa, con habilidades democráticas y participativas reales adquiriendo un compromiso y una responsabilidad en la mejora. La cultura democrática impregna la organización y el currículum.

• El proyecto comunitario y de centro se concreta en los proyectos curriculares contextualizados y comunitarios. El nuevo aprendizaje, el currículum y trabajar –evaluar por competencias– son los referentes. También son importantes las estrategias inclusivas fundamentales en este proceso, así como las nuevas tecnologías de la información y el aprendizaje.

• Las estrategias inclusivas son los mecanismos en la práctica educativa que planificados y diseñados como proceso.

Dimensiones y metodología de la investigación

Las dimensiones de la investigación han sido el eje vertebrador del diseño con la finalidad de:

Comprender e interpretar los elementos que configuran el éxito en un marco inclusivo en tres contextos educativos de la ESO diferentes ─social, cultural y económico─ para destacar las buenas prácticas y las oportunidades para avanzar en procesos de mejora e inclusión.

El diseño metodológico se ha organizado en unas fases con unas estrategias de recogida de información dentro de la perspectiva cualitativa: documentación, observación participando y entrevistas; y cuestionario de tipo cuantitativo.

El diseño comprensivo e interpretativo, con un método de estudio de casos y las estrategias ha supuesto establecer unos mecanismos de análisis en una vertiente cualitativa y de contenidos de datos, para el cual se ha empleado el procesador de información Atlas ti 5; por otro lado, en el análisis cuantitativo y para procesar el cuestionario, se ha utilizado el programa estadístico SPSS 2.0.

Estudio de tres casos múltiples

El estudio de casos múltiples con una perspectiva etnográfica se ha realizado en tres contextos diferentes y en tres institutos de secundaria en la etapa obligatoria.

Los criterios en la selección de los contextos han sido de contextos educativos:

- Diferentes socioeconómica y culturalmente.
- Una realidad de comunidad educativa diferenciada: barrio de una ciudad, municipio grande y municipio pequeño.
- Secundaria obligatoria de titularidad pública, que tienen próximos centros privados y concertados.
- Con una tasa de alumnado inmigrante y con NEE proporcionadas.
- Con unos programas, organización, funcionamiento y recursos similares.

- Accesibles y abiertos a este tipo de investigación.

Conclusiones

Las conclusiones de la investigación, así como la convergencia de datos nos lleva a:

a) Persistencia del modelo antiguo; enfrentamiento entre el modelo antiguo y nuevo; o convivencia de modelos en proceso hacia el éxito en un marco inclusivo

En la institución educativa hay una coexistencia entre el modelo educativo más tradicional de conocimientos conceptuales y resultados, con un modelo más actual competencial y de los diferentes saberes. En esta coexistencia, existe una resistencia mayor o menor en el cambio hacia al nuevo modelo y los nuevos referentes en las tres instituciones analizadas.

b) En los tres contextos, el alumnado y las familias tienen un fuerte sentimiento de pertenencia al contexto, en el barrio y al municipio, así como una fuerte relación con el centro de procedencia en la etapa de primaria.

El sentimiento de pertenencia de los docentes a los centros educativos se relaciona con la visión educativa. El profesorado que tiene una visión educativa más tradicional también tiene un menor sentimiento de pertenencia al centro educativo, mientras que los que tienen una visión más actual se identifican más con el centro y proyecto.

c) Los proyectos educativos de centro están construidos sobre tres ideas: proyectos de dirección, un concepto de proyecto no ligado a la mejora y proyectos no contextualizados.

Los proyectos de centro se fundamentan en proyectos que elabora la dirección o los equipos directivos, y no en un proyecto de implicación de todos los agentes. Por lo tanto, se trata de proyectos de liderazgo directivo que responsabilizan e implican a pocos docentes, alumnos, familias y servicios.

Los proyectos de centro buscan la mejora no en una perspectiva amplia de actuaciones contextualizadas en diferentes ámbitos –curriculares, formativos, innovación, convivencia, participación... –, sino que se focalizan en actuaciones para atender unas dificultades.

d) En los tres casos la cultura de la participación se instaura de forma representativa en la formalidad estructural y de funcionamiento que establece la Administración. En los centros donde hay la visión educativa más actual también hay la inquietud de mejorar en aspectos de participación e implicación de los diferentes agentes de la comunidad. Una preocupación que topa con una dificultad conceptual al visionar una institución educativa reflexiva, dialéctica... con diferentes puntos de vista, buscando el consenso y tomando decisiones de mejora y de gestión conjuntas; también se manifiestan unas carencias de estrategias y mecanismos ante esta visión, por lo tanto, sólo se acaban realizando actuaciones puntuales, colaborativas e informativas.

e) La educación inclusiva en los tres estudios se relaciona con la igualdad de oportunidades, la diversidad y la inclusión según el tipo de visión y modelo educativo, a pesar de que en los tres es presente el concepto de inclusión como necesidad educativa especial.

El concepto de inclusión no se encuentra en una perspectiva de educación para todo el mundo, sino de diversidad como visión de déficit con necesidades educativas especiales, buscando recursos específicos para realizar una actuación de compensación. No se valora la diversidad como riqueza, sino como una dificultad para el proceso del éxito. Esta conclusión queda matizada y en mayor o menor grado dependiente de la presencia de la nueva visión y referentes actuales.

f) En la práctica educativa, destaca una falta de contextualización del diseño curricular, que queda en manos del que está establecido, del que han prescrito la legislación y los decretos y del filtraje de las editoriales.

El diseño curricular cuenta con poca significación en la comunidad educativa y, a pesar de que es un elemento clave, no está suficientemente dimensionado. Se trata de un diseño curricular que no está secuenciado entre las etapas y dentro de la misma etapa, por lo tanto, se trata de un currículum poco contextualizado y autónomo exigente con la mejora curricular.

El currículum más flexible y abierto se encuentra donde hay un equipo docente con una visión educativa más actual y relacionada a los recursos específicos de atención a la diversidad, como estrategias para lograr las competencias y dar respuesta a las necesidades. En cambio, el currículum tradicional se fija en el “prestigio” de los resultados.

g) La carencia de un proyecto de mejora intencionado, consensuado, con unas actuaciones para la práctica educativa comportan una evaluación, formación e innovación no relacionada con este proyecto, cosa que no impulsa un cambio y la transformación del contexto.

Por lo tanto, los indicadores y los mecanismos evaluadores siguen una idea prescriptiva y estándar de resultados, a pesar de que todos son conscientes otros componentes. Se critican y se cuestionan las pruebas y las evaluaciones externas, pero no se generan estrategias y mecanismos propios del proyecto de mejora.

Las formaciones e innovaciones están focalizadas a los docentes, que se reducen a experiencias o actuaciones individuales que a menudo no tienen un impacto en el proyecto de centro como mejora, a pesar de que haya un vínculo con fundaciones, universidades, investigaciones, etc.

La formación e innovación sitúa unos como agentes activos de la acción innovadora y los otros, como espectadores o sobre los cuales se implementa, sin ver a todo el mundo como parte activa e implicada en el proceso, para asegurar el compromiso y la responsabilidad de la mejora y el proceso.

En los centros donde hay un modelo educativo más actual, se aprecian estructuras y funcionamientos con un mayor dinamismo y grupos de liderazgo que buscan innovar, implementar propuestas y actuaciones, donde se realiza un proceso de investigación-acción.

Referencias

Ainscow, M. (2005). *La mejora de la escuela inclusiva.* Madrid: Cuadernos de Pedagogía.

Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.

Booth. (2006). “Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones.” A “Rompiendo inercias. Claves para avanzar”, de M. Verdugo i F. Jordán. *VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: Amarú.

Delors, J. (1996). “Educació: hi ha un tresor amagat a dins”. *Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI*. Barcelona: Unesco Catalunya.

Gallifa, J. (2009). Avaluació i procés de canvi. *Educació social, revista d'intervenció social educativa*, (5), 24-35.

Giné, N. (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó.

AUTOCONCEPTO MATEMÁTICO DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Carlos Soneira Calvo, Mª Cristina Naya Riveiro, Enrique de la Torre Fernández y Mª Dorinda Mato Vázquez

Facultade de Ciencias da Educación, Universidade da Coruña

Resumen

Las componentes afectivas tienen una gran influencia en las actitudes hacia las matemáticas y se transmiten también de docente a discente. En este trabajo se analiza, mediante el cuestionario de actitudes PAC (Naya, Soneira, Mato y Torre, 2014), la autopercepción de la competencia matemática de estudiantes de Grado de Educación Primaria en función del género, el curso y el rendimiento académico. Los resultados muestran diferencias por género y por rendimiento académico. En el caso de las mujeres, el recibir un suspenso parece determinante para su autoconcepto, lo que no ocurre en el caso de los hombres.

Palabras clave: auto-concepto, curso, género, rendimiento académico.

Abstract

Affective components have a great influence on attitudes toward mathematics and they are also carried from teachers to learners. In this work, by means of questionnaire about attitudes PAC (Naya, Soneira, Mato and Tower, 2014), we analyze the self-perception of the own mathematical competence among Degree in Primary Education students, depending on gender, academic year and academic performance. The results show differences by gender and academic performance. Among women, to be failed seems to strongly affect self-concept. It does not happen among men.

Keywords: self-concept, gender, academic year, academic performance.

Introducción

Entre los elementos que influyen en la actividad matemática, se encuentran las actitudes hacia la materia y hacia el enfrentamiento con tareas matemáticas complejas. Además estas actitudes se transmiten también durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gresham, 2010).

Este trabajo se centra en el autoconcepto del sujeto como dimensión de las actitudes que podría estar relacionado con los fracasos en el aprendizaje. Dicha dimensión tiene una trascendencia importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre el rendimiento matemático de los alumnos (Bursal y Paznokas, 2006).

Marco Teórico

Una de las metas prioritarias de la Educación es la de contribuir al desarrollo personal y social del alumno a nivel integral. Se ha de tener en cuenta que, aunque las variables que condicionan el rendimiento académico son muy numerosas y están interrelacionadas, existe consenso sobre que entre ellas están las afectivas.

A este respecto, la confianza en el aprendizaje de las Matemáticas es un componente particular de las actitudes, porque ejerce una fuerte influencia en la visión que el alumno tiene de las Matemáticas y en su reacción hacia ellas (Bates, Latham y Kim, 2011).

El autoconcepto matemático se puede definir como el modo en el que una persona está segura de ser capaz de aprender conceptos, actuar adecuadamente en clase y hacer bien los exámenes de Matemáticas (Rayner, 2009), e incide significativamente en una conducta asertiva y en el rendimiento académico (Watt, 2000).

Por su parte, Pianta y Stuhlman (2004) sugieren que hay diferencias en función del género; las chicas ven el éxito como causa del esfuerzo, mientras que los chicos lo ven como causa de la habilidad. Del mismo modo, las chicas atribuyen el fracaso a la falta de habilidad o a la dificultad de la tarea, más que a una falta de esfuerzo, al contrario que los chicos.

El autoconcepto matemático presenta también una relación directa con el gusto por la docencia; un autoconcepto matemático positivo es un buen predictor del agrado por enseñar matemáticas (Bates, Latham y Kim, 2011).

Por lo tanto, la abundancia de fracasos en su aprendizaje, en diferentes edades y niveles educativos, puede explicarse, en gran parte, por la aparición de actitudes negativas repetidas que llevan al sujeto a dudar de su capacidad intelectual en relación con las tareas matemáticas, y a considerar sus esfuerzos inútiles (Blanco, Caballero, Piedehierro, Guerrero y Gómez, 2010).

Método

Participantes

En este estudio participaron de forma voluntaria 307 estudiantes del Grado en Educación Primaria durante el curso académico 2012-2013 (87 de 1º, 98 de 2º, 75 de 3º y 47 de 4º curso, siendo 216 mujeres y 91 hombres).

Materiales

Se utilizó el "Cuestionario de actitudes hacia las matemáticas PAC (Percepción, Agrado y Competencia)" de Naya, Soneira, Mato y Torre (2014).

Procedimiento

El cuestionario se aplicó on-line de forma anónima y el tratamiento estadístico se realizó con el programa SPSS v.21.0.

En primer lugar, se estudia si existen diferencias significativas en las medias del autoconcepto en función del género mediante una prueba T-Student. El supuesto de normalidad se testó con la prueba de Kolmogorov-Smirnov y los gráficos Q-Q normal y Q-Q normal sin tendencias; el supuesto de homocedasticidad mediante el estadístico de Levene.

Al observar diferencias significativas, se analizó si estas variaban según los cursos y el rendimiento académico. Para ello se consideraron los valores de estas variables como niveles de un factor y se aplicó un ANOVA de dos factores completamente aleatorizados, primero considerando sexo y curso, y posteriormente sexo y calificación. El factor calificación consta de cuatro niveles: suspenso (0,5), aprobado [5,7), notable [7,9) y sobresaliente [9,10].

Cuando estas pruebas mostraban diferencias estadísticamente significativas, se realizaron comparaciones por pares con las pruebas de HDS Tuckey y de Scheffé. Se consideró una significatividad asintótica de .005.

Resultados

Sexo y curso

La prueba T de Student para la autopercepción de la competencia matemática ($t=2.095$, $p=.037$), con un nivel de confianza de .05, mostró que los hombres tienen un autoconcepto ligeramente mejor que las mujeres, con diferencias sobre la media global 0.1832415 y -0.0771990, respectivamente.

Estas diferencias no dependen del curso y las variables género y curso no interactúan entre sí, como muestran los resultados del ANOVA de dos factores:

- curso $F(3,303)=0.473$, $p=.702$ y $\eta^2=.005$
- interacción sexo-curso $F(7,299)=0.445$, $p=.721$ y $\eta^2=.004$

Sexo y rendimiento

Considerando la variable calificación que se obtuvo en Matemáticas en el último curso, se aplicó un ANOVA de dos factores obteniéndose:

- sexo $F(1,305)=4.224$, $p=.041$ y $\eta^2=.014$
- rendimiento académico $F(3,303)=3.837$, $p=.01$ y $\eta^2=.037$
- interacción sexo-rendimiento académico $F(7,299)=.499$, $p=.684$ y $\eta^2=.005$

Para estudiar posibles diferencias no manifestadas en las pruebas anteriores, se realizó:

- un ANOVA de un factor para el rendimiento académico de los hombres, obteniéndose $F(3,87)=1.168$, $p=.327$ y $\eta^2=.039$
- un ANOVA de un factor para el rendimiento académico de las mujeres, resultando $F(3,212)=5.282$, $p=.002$ y $\eta^2=.07$

En el caso de las mujeres se rechazó la hipótesis nula de igualdad global de medias y las post hoc indican diferencias significativas en los pares (Suspenso, Aprobado), (Suspenso, Notable) y (Suspenso, Sobresaliente).

Para comparar los efectos simples se realizó un ANOVA de un factor con 8 niveles combinando el sexo y el rendimiento académico, obteniéndose $F(7,299)=3.359$, $p=.002$ y $\eta^2=.073$.

Se rechazó la hipótesis nula de igualdad global de medias, y las pruebas post hoc muestran diferencias significativas en los pares (Mujeres- Suspenso, Hombres-Notable) y (Mujeres-Suspenso, Hombres-Sobresaliente).

Conclusiones

Teniendo en cuenta los resultados anteriores, se puede concluir que con respecto al género existen diferencias significativas en el autoconcepto matemático, siendo en los hombres algo más positivo que en las mujeres, pero estas diferencias globales no dependen del curso. Es más, al estudiantado de nuestra muestra la variable curso parece no afectar al autoconcepto.

Sin embargo, el factor rendimiento sí influye en el autoconcepto, si bien no interacciona con el factor sexo.

En concreto, existen diferencias significativas entre las estudiantes calificadas con suspenso y en relación a cualquiera otra nota. Esto no ocurre en los hombres. Parece que el recibir un suspenso afecta emocionalmente más a las mujeres que a los hombres, es más, en el caso del género masculino el recibir un suspenso no influye significativamente en su autoconcepto.

Finalmente, estas consideraciones, en concordancia con lo expuesto por Pianta y Stuhlman (2004), sugieren que se preste una especial atención a los afectos relacionados con las matemáticas y el fracaso escolar, especialmente en el caso del género femenino.

Referencias

Bates, A. B., Latham, N. y Kim, J. (2011). Linking Preservice Teachers' Mathematics Self-Efficacy and Mathematics Teaching Efficacy to Their Mathematical Performance. *School Science and Mathematics*, 111(7), 325–333.

Blanco, L., Caballero, A., Piedehierro, A., Guerrero, E. y Gómez, R. (2010). El dominio afectivo en la enseñanza/aprendizaje de las matemáticas. Una revisión de investigaciones locales. *Campo Abierto*, 19(1), 13-31.

Bursal, M. y Paznokas, L. (2006). Mathematics anxiety and preservice elementary teachers' confidence to teach mathematics and science. S*chool Science and Mathematics*, 106, 173–179.

Gresham, G. (2010). A study exploring excepcional education preservice teacher mathematics anxiety. *IUMPST: The Journal*. 4 (Curriculum).

Naya, M.C., Soneira, C., Mato, M.D. y de la Torre, E. (2014). Cuestionario sobre actitudes hacia las matemáticas en futuros maestros de Educación Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, *1*(2), 141-149.

Pianta, R. C. y Stuhlman, M. W. (2004). Teacher–child relationships and children's success in the first years of school. *Shool Psychology Review*, *33*, 444-458.

Rayner, V. (2009). Mathematics Anxiety in Preservice Teachers: Its Relationship to their Conceptual and Procedural Knowledge of Fractions. *Mathematics Education Research Journal* 21(3), 60-85.

Watt, H.M.G. (2000). Measuring actitudinal change in mathematics and English over 1st year of junior school: A multidimensional analisis. *The Journal of Experimental Education*, 68(4), 331-361.

LAS MATEMÁTICAS AL PATIO. UN TRABAJO INTERDISCIPLINAR DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES DE MATEMÁTICAS Y EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA

Miriam Carretero García y Mª Dorinda Mato Vázquez

Facultade de Ciencias da Educación, Universidade da Coruña

Resumen

El desarrollo de los contenidos curriculares de Matemáticas no tiene necesariamente que circunscribirse al aula ni, únicamente, a la clase de esta disciplina. Si tenemos en cuenta que en la educación reglada se busca que los aprendizajes sean significativos para los alumnos, no podemos perder de vista el enfoque interdisciplinar que abarque diferentes materias para tratar los mismos contenidos. En este caso se presenta una Unidad Didáctica en la que se trabajan contenidos del curriculum de Matemáticas a través de contenidos del área de Educación Física.

Palabras clave. Trabajo interdisciplinar, Matemáticas, Educación Física, aprendizaje significativo, Unidad Didáctica.

Abstract

The development of mathematics curricula need not necessarily be confined to the classroom nor solely to the class in this discipline. Considering that formal education is intended that the learning meaningful for students, we can not lose sight of the interdisciplinary approach covering different subjects to treat the same content.

In this case a teaching unit in which mathematics curriculum contents are worked through content area Physical Education occurs.

Keywords: Interdisciplinary work, Mathematics, Physical Education, learning meaningful, teaching unit.

Introducción

Las actividades en el medio natural en Educación Física suponen un enorme aliciente para los alumnos y alumnas debido a que integran diferentes aspectos que favorecen su participación, como son el trabajo en espacios abiertos, el contacto con la

naturaleza, la novedad en las actividades, etc. (Gómez, Luna y Zorrilla, 1996). Pero no solamente la Educación Física se beneficia de estas actividades, sino que también otras materias del currículo pueden hacerlo (Costa, 1997).

En este caso presentamos el trabajo interdisciplinar de las materias, Educación Física y Matemáticas con un mismo objetivo, trabajar parte de los contenidos curriculares de Matemáticas incluyéndolos en una Unidad Didáctica de Educación Física con actividades que tradicionalmente se ha trabajado de forma exclusiva desde esta materia (Invernó, 1998).

Debido a que no siempre es posible salir al campo a realizar actividades en el medio natural hemos marcado el patio del colegio como espacio accesible y cercano para llevar a cabo nuestras sesiones de Orientación.

Este hecho, que en ocasiones podríamos considerar un hándicap, favorece el que profesores de otras áreas puedan desarrollar conjuntamente los contenidos de Orientación, ya que les permite la utilización del espacio, ya sea conjuntamente o en sesiones separadas, al tratarse de zonas del propio centro educativo o cercanas al mismo.

Método

Se plantea una Unidad Didáctica para 6º curso de Educación Primaria que, a través de 6 sesiones de 50 minutos de duración, conjuga contenidos de Educación Física, concretamente actividades de orientación deportiva, con contenidos de Matemáticas, interrelacionándolos de tal modo que no se entiendan unos sin los otros.

Así, mediante la práctica con escalas, coordenadas geográficas, confección de planos de orientación o realización de juegos, los alumnos descubren la utilidad de las Matemáticas, permitiendo una mejor transferencia de los mismos a la vida cotidiana, convirtiendo dichos contenidos en herramientas útiles y cercanas para los alumnos (Jacobson, 2002).

Objetivos y actividades de desarrollo de la Unidad Didáctica:

Sesión 1: *La brújula y el mapa.*

Objetivos:

Conocer las diferentes partes de las que se compone una brújula.

Comprender y asimilar los conceptos de grados, minutos y segundos.

Aprender a manejar la brújula.

Desarrollo:

1. Explicación de la brújula. División en grados, minutos y segundos. Utilización de la brújula.
2. Los alumnos en grupo de 4 realizan prácticas con la brújula. Por ejemplo, camino hacia el oeste, luego hacia el sur, luego hacia el norte, etc. Poco a poco vamos introduciendo más datos: 30 grados noreste, 190 grados suroeste, etc.
3. El profesor plantea un recorrido con la brújula en el que los alumnos deben ir encontrando las balizas situadas en el patio o gimnasio.
4. Puesta en común y resolución de dudas.

Sesión 2: *Aprendiendo a orientar el mapa. Combinando mapa y brújula.*

Objetivos:

Aprender a orientar un mapa.

Realizar un recorrido de orientación con mapa y brújula.

Trabajar en equipo.

Desarrollo:

1. Se repasará el manejo de la brújula.
2. El profesor explica cómo orientar el mapa con la brújula y las referencias espaciales.
3. El profesor plantea un recorrido por el patio o gimnasio utilizando la brújula y el mapa.

Sesión 3: *La escala y las curvas de nivel.*

Objetivos:

Comprender los conceptos de escala y curvas de nivel y aprender a leerlas en el mapa.

Conocer los elementos que aparecen en el mapa (leyenda).

Desarrollo:

1. Se repasará la utilización de la brújula.

2. El profesor explica el concepto de escala. Se muestran ejemplos de mapas y se hacen prácticas de medición de distancias.
3. El profesor explica el concepto de curvas de nivel y se hacen prácticas en los diferentes mapas.

Sesión 4: *Aprendo a talonar y a obtener rumbos.*

Objetivos:

Aprender a talonar.

Aprender a obtener un rumbo.

Desarrollo:

1. Se explica la técnica de talonamiento y cada alumno la realiza para obtener el propio.
2. Explicación de la obtención de un rumbo y práctica sobre el mapa base del colegio.
3. Los alumnos consensúan los símbolos a incluir en la leyenda del mapa que realizarán en la siguiente sesión.

Sesión 5: *Elaboro mi propio mapa de orientación.*

Objetivos:

Elaborar un mapa (plano) del patio y entorno.

Desarrollo:

1. Una vez que todos saben cómo representar cada elemento cada uno de los alumnos elaborará un mapa del colegio teniendo en cuenta su talonamiento para la medición de las distancias y utilizando la técnica de obtención de rumbos para situar los diferentes elementos.

Sesión 6: *Realizo una carrera de orientación por parejas.*

Objetivos:

Realizar una carrera de orientación.

Repasar algunos de los contenidos realizados durante el curso en la asignatura.

Desarrollo:

1. El profesor repartirá un mapa, una brújula y una hoja de control cada 2 alumnos.

2. Los alumnos realizarán una carrera de orientación en estrella por el colegio utilizando el mapa y la brújula. Cada una de las balizas contiene una prueba física que los alumnos tendrán que realizar, para ello regresan al puesto de control y la llevan a cabo delante del profesor. Estas pruebas físicas son un resumen de los contenidos realizados a lo largo del curso, por ejemplo: "Realizar 10 toques de balón de fútbol sin que caiga al suelo."; "Realizar el máximo número de abdominales posible en 30 segundos"; "Saltar a la comba cruzando y descruzando piernas", etc.

Las Matemáticas en las sesiones de la Unidad Didáctica de Orientación deportiva:

Como podemos observar en las diferentes sesiones vamos a tener que utilizar las Matemáticas en diversas ocasiones a lo largo de la Unidad Didáctica. Así van a estar presentes los siguientes contenidos:

Bloque 1. Números y operaciones.

- Automatización de los algoritmos para la realización de las cuatro operaciones básicas con distintos tipos de números y su utilización en situaciones cotidianas y contextos de resolución de problemas.
- Resolución de problemas de la vida cotidiana utilizando estrategias personales de cálculo mental y relaciones entre los números, explicando oralmente y por escrito el significado de los datos, la situación planteada, el proceso seguido y las soluciones obtenidas.

Bloque 2. La medida: estimación y cálculo de magnitudes.

- Desarrollo de estrategias personales para medir perímetros y áreas de figuras geométricas de manera exacta y aproximada.
- Estimación de longitudes, superficies, pesos y capacidades de objetos y espacios conocidos; elección de la unidad y de los instrumentos más adecuados para medir y expresar una medida.

Bloque 3. Geometría.

- La representación elemental del espacio, escalas y gráficas sencillas.

En el siguiente cuadro se presentan las principales tareas en las que se van a interrelacionar los contenidos de Matemáticas con los propios de la Unidad Didáctica de Educación Física (Cuadro 1).

Cuadro 1. *Tareas y contenidos interrelacionados de Matemáticas y Educación Física*

Tareas/conceptos de la Unidad Didáctica	**Bloques de Contenidos de Matemáticas**
Técnica de Talonamiento: Midiendo distancias con nuestro cuerpo.	Números y operaciones.
Las escalas en los mapas: escala numérica y escala gráfica.	Geometría. Estimación y cálculo de magnitudes.
Las curvas de nivel: Determinando altitud y pendientes.	Geometría. Estimación y cálculo de magnitudes.
La brújula: conceptos de grados, minutos y segundos.	Geometría. Números y operaciones.

Resultados y conclusiones

La interdisciplinariedad para el desarrollo de contenidos curriculares de Matemáticas permite a los alumnos descubrir su utilidad mediante un aprendizaje significativo, transformándolos en herramientas a manejar en diversos ámbitos de la vida cotidiana como puede ser el aprovechamiento activo del tiempo libre (DECRETO, 22/2007). Además conecta las áreas de Matemáticas y Educación Física de modo que se favorece una intervención educativa coordinada y globalizada.

La Educación Física es una materia generalmente muy motivadora, de modo que facilita a los alumnos la realización de tareas y la comprensión de contenidos, en este caso del área de Matemáticas, estimulándolos en el aprendizaje de esta área. La interdisciplinariedad permite que el alumnado pueda hacer una transferencia real de contenidos a su vida diaria, favoreciendo enormemente el aprendizaje significativo y constituyéndose en herramientas útiles para le resolución de nuevos problemas.

Referencias

Costa, P.J. (1997). *Orientación en la naturaleza: manual básico de iniciación*. Murcia: Asociación de Enseñantes de Educación Física de la Región de Murcia.

DECRETO 22/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria (BOCM). Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 29 de mayo de 2007, 126, 4-47.

Gómez, V., Luna, J. y Zorrilla, P. P. (1996). *Deportes de Orientación*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

Invernó, J. (1998). *Unidades Didácticas para Primaria VIII. Circulemos en Bicicleta. Carreras de Orientación. Montamos un circo.* Barcelona: Inde.

Jacobson, C. (2002). *Mapa y brújula***.** Madrid: Tutor.

ACTIVIDADES INTERDISCIPLINARES DE EDUCACIÓN PLÁSTICO-VISUAL Y MATEMÁTICAS PARA TRABAJAR EN LA ESO Y BACHILLERATO

Vicente A. López Chao*, Vicente López Pena** y Andrea Mª López Chao

**Universidad de A Coruña; ** Universidad de Cádiz*

Resumen

Los beneficios que se obtienen trabajando de forma interdisciplinar la Educación Plástica y las Matemáticas está debidamente evidenciados por numerosos estudiosos. Sin embargo, no siempre se lleva a cabo de este modo en el aula. Por tanto, el objetivo que nos proponemos con este trabajo es diseñar una propuesta didáctica con actividades interdisciplinares, contextualizadas, diversas y significativas, que permitan visibilizar la cercanía entre las disciplinas de Plástica y Matemáticas, con el fin de ayudar a comprender conceptos como escalas o proporciones desde una óptica relacional.

Palabras clave: Plástica, Matemáticas, Interdisciplinaridad, actividades.

Abstract

Several studies show that inter-disciplinary work between Plastic and Mathematics Education provides benefits. Therefore, the aim of this study is to design a didactic through interdisciplinary activities, contextualized, diverse and significant. To visualize the proximity between the disciplines of Arts and Mathematics, and thus help students to understand concepts such as scales or proportions from a relational perspective.

Keywords: Arts, Mathematics, Interdisciplinary, activities.

Introducción

Una de las dificultades con las que se encuentra el alumnado en el aula, tanto de Matemáticas, como de Educación Plástica, es la no conexión entre lo presentado por el profesor y su aplicación en la realidad. Esta falta de comprensión puede generar sentimientos negativos en el estudiante y consecuentemente, no alcanzar los mínimos de la asignatura. Con este proyecto pretendemos acercar los contenidos que el alumnado debe adquirir a la realidad. Además, trata de dar respuesta a una cuestión adicional: la carencia del desarrollo del lenguaje gráfico visual en la educación secundaria. Los

conceptos de escala, geometría, abstracción, proporción y división son cuestiones que ambos campos, Matemáticas y Artes Plásticas y Visuales, combinan y podemos aunar.

También se aprovecha esta oportunidad para introducir conceptos propios de titulaciones técnicas (Ingeniería y Arquitectura) que necesitan de una preparación en estudios previos y, con los que el alumnado no presenta en la actualidad en el acceso a las mismas.

Método

Se diseñó una propuesta didáctica en la que las actividades son interdisciplinares, contextualizadas, diversas y significativas, que permitiesen dar a conocer la cercanía entre las disciplinas de Plástica y Matemáticas, con el fin de ayudar a comprender conceptos como escalas o proporciones desde una óptica relacional.

El proyecto consiste en utilizar el potencial que supone la ruptura de una lección convencional, a través de un aprendizaje activo por medio de una experiencia que conecta conocimientos con el mundo real. Uno de los conceptos que el profesorado encuentra débiles en las carreras de ingeniería y arquitectura es el dominio de las escalas, que a pesar de su gran complejidad, su explicación puede apoyarse en el concepto de cociente para una mayor facilidad de comprensión. La intención es generar un debate al final de la serie de actividades, donde se entenderá el concepto como resultado de las mismas. Es decir, en primer lugar harán dibujos a diferentes distancias de un conjunto de árboles, para finalmente comprender la necesidad de un mecanismo para representar un elemento a distintos tamaños y posibilitar su comprensión por terceros.

Así pues, el planteamiento radica en una salida al exterior, donde se propone el dibujo a mano alzada de un conjunto de árboles a diferentes distancias estipuladas por el profesor. De manera simultánea se mostrarán técnicas de representación del paisaje en función de la distancia que dialogarán con conocimientos como el de escala, la proporción y el tamaño. A través de estos dibujos se acercarán otros conceptos de la percepción como son la separación entre objetos, la simplicidad, la homogeneidad, el contraste y como ello condiciona a través de la distancia al objeto a representar.

En un siguiente acercamiento a nuestro paisaje, la distancia entre los elementos a representar aumenta y permite a una escala mayor diferenciar entre grupos o elementos

individuales. En esta distancia más cercana, la relación entre el tamaño del hueco y el de los elementos será clave para su representación. Una vez el alumnado se encuentra dentro de nuestra masa arbórea, el paisaje puede convertirse en una imagen muy homogénea que podrán representar echando mano de la técnica del contraste, destacando un elemento mediante color, forma del trazo o detalle del mismo frente al resto del dibujo.

Finalmente con el objeto de llevar al extremo la idea de la escala, el alumnado dibujará en el mismo tamaño de papel con la vista puesta en la rama de un árbol y sus hojas, donde a través de la simplicidad, técnica que busca extraer los rasgos fundamentales de la vista en cuestión, consiguiendo un dibujo personal, lejano a una representación sistemática de la vista que puede obtener una fotografía.

Una vez concluida esta sesión de aprendizaje en la naturaleza se establecerá el debate antes comentado y se explicará posteriormente la función de la escala en relación al cociente y cómo debemos dibujar nuestros paisajes un número de veces más pequeño, para ajustarlo a nuestro tamaño de papel. Resulta necesario comentar que no sería un uso puro de la escala, pues realmente solo son representaciones a mano alzada sin medidas, pero lo que se pretende transmitir es la introducción en el desarrollo de este complejo concepto.

Conclusiones

Numerosas investigaciones (Cézar, Harris y Pérez, 2014; González, 2014; López, López y Mato, 2014 a y b; Peralta, 1998; Rincón, Merchante, de la Villa y Gou, 2012; Vergara y Rubio, 2013) indican que los contenidos correspondientes a un área sirven para aprender la otra materia, permitiendo así, dar unidad al aprendizaje y avanzar y mejorar los contenidos de ambas. Creemos que esta metodología es adecuada para integrar contenidos y experiencias educativas, pues hace que el alumnado llegue a comprender más profundamente los diversos conceptos de las mismas, adquiriendo la capacidad de relacionarlos y desarrollando una visión más globalizada de la educación.

Existen varios estudios (Edo, 2008; Fábrega y Edo, 2015; Mulero, Navarro, Segura y Sepulcre, 2012) sobre cómo se pueden trabajar de manera interdisciplinar las Matemáticas y la Educación Plástica, como es el caso de la comprensión del rectángulo áureo u otras relaciones geométricas a través de la fotografía (Martín, 2003; Mora,

2007) pero pocos que aborden este trabajo para la comprensión de la escala, por lo que se pretende que este sirva como base e impulso para seguir estudiando los beneficios que este trabajo interdisciplinar aporta a ambas disciplinas, y a la vez esperamos que sirva para futuras investigaciones que permitan confirmar las conclusiones de esta experiencia.

Referencias

Cézar, R. F., Harris, C., y Pérez, C. A. (2014). Propuestas para el tratamiento de la Competencia Matemática y de Ciencias a través de la literatura infantil en Educación Infantil y Primaria. *Números*, (85), 25-39.

Edo, M. (2008). Matemáticas y arte en Educación Infantil. *Uno: Revista de didáctica de las matemáticas*, *47*, 37-53.

Fàbrega, J., y Edo, M. (2015). Cultivar matemáticas. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, (149), 29-37.

González, A. (2014). Enseñanza y aprendizaje del álgebra lineal a través de sus relaciones intra e inter matemáticas. En P. Lestón (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (959-967). México, DF: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.

López, V.A., López, A.M. y Mato, M.D. (2014a). *Investigación en estrategias de mejora y aprovechamiento en Expresión Gráfica.* A Coruña: Servicio de Publicaciones de la UDC.

López, V.A., López, A.M. y Mato, M.D. (2014b). *Propuesta Didáctica de iniciación a la Expresión Gráfica. Didactic Proposal for the initiation in Graphic Expression.* A Coruña: Servicio de Publicaciones de la UDC.

Martín, F. (2003). Mirar el arte con ojos matemáticos. *Uno: Revista de las matemáticas*, (32), 83-96.

Mora, J.A. (2007). Geometría dinámica para el análisis de obras de arte. *Unión: revista iberoamericana de educación matemática*, *9*, 83-99.

Mulero, J., Navarro, J. C., Segura, L., y Sepulcre, J. M. (2012). Un nuevo enfoque divulgativo para la enseñanza de las matemáticas en la docencia universitaria. *X Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. La participación y*

el compromiso de la comunidad universitaria, University of Alicante: 2035-2048.

Peralta, F.J. (1998). Las matemáticas en el arte, la música y la literatura. *Tendencias pedagógicas*, (2), 235-244.

Rincón, A., Merchante, M., de la Villa, G. J., y Gou, C. X. W. (2012). Experiencias en Artes Interactivas: Física – Música – Lingüística - Movimiento corporal. *Proceedings of ECIMAG. Buenos Aires*.

Vergara, D., y Rubio, M. P. (2013). Una innovadora metodología para ejercitar la capacidad de visión espacial de los estudiantes de ingeniería. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *11*(extra.), 329-347.

EL PAPEL DE LA FAMILIA Y DE LA EDUCACIÓN EN LA AGENDA PARA EL DESARROLLO POST-2015 (2015-2030)

Aurora Bernal Martínez de Soria
Universidad de Navarra

Resumen

En los estudios sobre desarrollo humano se desataca a la familia como uno de los principales agentes de desarrollo. Estudiamos cómo se ha planteado esta temática en la Agenda para el desarrollo Post-2015 (2015-2030) marco de referencia para la política social internacional. Al comparar esta propuesta con la elaborada a partir de la celebración de XXº Aniversario de la celebración del año Internacional de la familia, se comprueba que en los planes para mejorar las condiciones de vida de las personas no se integra la política familiar. Se concluye que se necesita mantener un planteamiento de acciones para el desarrollo sostenible que requieren una mayor sinergia entre lo que se procura para los individuos y lo que se pide para las familias.

Abstract

In studies on human development, the family is presented as one of the main agents of development. We study this subject in the the Post-2015 Development Agenda (2015-2030), framework for international social policy. We compare this Agenda with the proposal elaborated in a meeting held to observe the Twentieth Anniversary of the International Year of the Family. It is found that in the proposals to improve the living conditions of the people, family policy is not integrated sufficiently. We conclude that is needed to maintain an approach for sustainable development actions that require greater synergy between what is sought for individuals and what is required for families.

Antecedentes

En la década de los 90 del siglo XX, se adopta un nuevo enfoque de desarrollo. Como se recuerda, se deja de equiparar desarrollo a crecimiento económico. En esa nueva concepción, el desarrollo: “es un proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos, las más importantes de las cuales son una vida prolongada y saludable, acceso a la educación, y el disfrute de una vida decente. Otras

oportunidades incluyen la libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto a sí mismo" (PNUD, 1990, p. 33). Las personas no son vistas solo como beneficiarias de ayuda asistencial sino que se les comienza a vislumbrar como protagonistas de los procesos de desarrollo. Esta visión se hace más evidente en la Declaración de los Objetivos del Milenio (ONU, 2000).

El enfoque de desarrollo como enfoque de capacidades subraya la necesidad de la educación, sólo las personas con educación crecen en sus capacidades y pueden aprovechar las oportunidades. En este marco de proyección política social, el centro de atención son los individuos y sus derechos. A la familia, se hace referencia indirectamente y mencionando cómo algunas de las carencias del ámbito familiar cursan en perjuicios para los individuos: deficientes ingresos, transmisión de costumbres discriminatorias, ausencia de adecuada socialización, falta de cuidado de sus miembros o la necesidad de una mayor planificación familiar.

Paralelamente a este trasunto político, en 1994, se declara por la ONU, el Año Internacional de la familia. La intención de esta celebración es fortalecer a la familia ante la preocupación de que ésta no pueda afrontar sus funciones básicas, de asistencia, socialización y producción, necesarias para garantizar el bienestar de cada individuo y con el de los individuos el de la sociedad.

Balance de dos décadas

El Informe de la PNUD (2014) y el informe realizado por la Asamblea General y el Consejo Económico Social de Naciones Unidas con ocasión de la Celebración del XX Aniversario del Año Internacional de la familia representan una buena síntesis de cómo se presenta internacionalmente el estado del desarrollo humano.

En el último Informe de Desarrollo de la PNUD se indica que se han mejorado en el camino hacia los Objetivos del Milenio. El Índice de Desarrollo Humano (esperanza de vida, años de escolaridad e ingresos) en la mayoría de los países en desarrollo sigue avanzando, aunque el ritmo del progreso sigue siendo muy desigual y se está relantizando. Se hace referencias a distintos grupos humanos subrayándose el papel de la familia de la siguiente forma:

1. La familia sigue siendo el grupo social de referencia para la asistencia y cuidado de las personas.

2. Se plantea necesario prevenir con el apoyo a las familias situaciones adversas, continúan siendo el mejor sistema de protección social. Sobresale la apelación a lograr trabajos de calidad (ingreso y gestión) para mantener a las familias.
3. Se llama la atención sobre el hecho de que la transmisión intergeneracional de capacidades tales como la educación dentro de la familia puede ayudar a perpetuar los beneficios a largo plazo. Se destaca el cuidado y educación de la infancia. Se dedica un apartado expresamente dedicado a este tema junto al del género: "Primera infancia: construir unos cimientos sólidos para romper el ciclo intergeneracional de la privación" (PNUD, 2014, p. 63).

En el informe publicado por Naciones Unidas en la celebración de 20 º Aniversario del Año Internacional de la familia en 2014 (ONU, 2014a) se parte de un supuesto de base: la familia es imprescindible para el logro del desarrollo social, no solo como beneficiaria del desarrollo sino como promotora del mismo. Se precisa emponderar a las personas pero también a las familias como agentes del desarrollo. La consecuencia práctica de esta idea es intentar transformar la política social en política familiar para alcanzar los objetivos de desarrollo convenidos internacionalmente, incluidos los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Se muestra una gran conciencia del papel de la familia en el desarrollo humano y profesional. Los temas que se abordan, intrínsecamente relacionados entre sí son:

a) Pobreza y exclusión social; evitar la transmisión intergeneracional de la pobreza (apoyo a familias numerosas); asegurar la protección social; insistir en la función principal del Gobierno en la promoción del empoderamiento y la independencia económica de la familia, acceso a empleos suficientemente remunerados; prevenir la violencia doméstica asociada a la pobreza.

b) Violencia doméstica; proteger a los más vulnerables (mujeres, niños y niñas, personas de edad, personas con discapacidad); programas de educación de los padres para evitar la violencia contra los niños. Especial hincapié en detectar, denunciar y prevenir el maltrato a la vejez.

c) Equilibrio entre la vida laboral y la familia; empleo remunerado, trabajos flexibles, igualdad entre los géneros, mejor distribución de responsabilidades familiares entre el hombre y la mujer, apoyo con servicios preescolares, asegurar

licencias paternales; prevenir la violencia doméstica asociada al desempleo de los padres.

d) Apoyar las relaciones y la solidaridad intergeneracionales; las familias son la principal vía de interacción entre las generaciones; aumentar tasas de fertilidad para asegurar el nivel de reemplazo; unos lazos intergeneracionales estrechos en las familias pueden dar lugar a una distribución más justa de los recursos y bienes entre las distintas generaciones; apoyar a las familias en el cuidado de las personas de edad avanzada (ingresos, asesoramiento); acceso y el uso de la tecnología para fortalecer la interacción entre los miembros de la familia de todas las edades; programas intergeneracionales, como clases de paternidad positiva y programas de mentores. Educación para padres (por edades y etapas) mejorar sus aptitudes para la crianza. Respetando la variedad de formas de vida familiar, se constata que las altas tasas de divorcio, la cohabitación y el nacimiento de hijos fuera del matrimonio socavan la estabilidad de la familia y el bienestar de los niños.

Conclusión: Agenda para el desarrollo post 2015

La Agenda para el desarrollo post 2015 está basada en los derechos (ONU, 2014b). Se establece integrando seis elementos esenciales con los que enmarcar y fortalecer el desarrollo sostenible: a) dignidad: no pobreza, no desigualdad; b) garantizar una vida sana, el conocimiento y la inclusión de las mujeres y los niños; c) prosperidad económica; d) planeta: proteger nuestros ecosistemas; e) justicia: sociedades seguras, pacíficas e instituciones sólidas; y f) asociación: solidaridad mundial.

Examinando el informe se llega a la conclusión que se cumple lo que se afirmaba en el documento anterior (ONU, 2014a, nº 65): “las políticas sobre la familia con demasiada frecuencia siguen estando orientados hacia los niños y/o las mujeres individualmente y hacen caso omiso de la unidad familiar como tal”. No se tiene en cuenta a la familia como grupo especial que puede ser raíz de desarrollo. Se hace una mención de: mujeres, pobres, personas de todas las edades, desempleados, poblaciones rurales, habitantes de barrios marginales, personas con discapacidad, pueblos indígenas, migrantes, refugiados y desplazados, grupos vulnerables y las minorías, pero no se destaca a las familias que pueden constituir un agente directo de desarrollo de 7 de los 17 objetivos de la nueva Agenda.

Referencias

ONU, ASAMBLEA GENERAL. (2000). *Declaración del Milenio*. (A /RES/55/2, 13 de septiembre del 2000). Recuperado de http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf

ONU, ASAMBLEA GENERAL-CONSEJO ECONÓMICO SOCIAL. (2014a). *Celebración del 20° aniversario del Año Internacional de la Familia en 2014. Informe del Secretario General*, (A/70/61-E/2015/3, 18 de noviembre de 2014). Recuperado de http://www.un.org

ONU. (2014b). *Informe Objetivos del Milenio 2014*. Recuperado de http://www.un.org

PNUD. Programa de Naciones Unidas para el desarrollo. (1990). *Desarrollo humano. Informe 1990*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

PNUD. (2014). *Informe sobre desarrollo humano 2014. Sostener el Progreso Humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. Recuperado de http://hdr.undp.org/es/content/informe-sobre-desarrollo-humano-2014

FORTALECIMIENTO DE LA CAPACITACIÓN DE LOS MIEMBROS DE LA FAMILIA A TRAVÉS DE PROGRAMAS: SITUACIÓN DEL PANORAMA ESPAÑOL

Sonia Rivas Borrell

Universidad de Navarra

Resumen

En el núcleo familiar se aprenden unos valores y competencias por los vínculos que se generan entre padres e hijos, que se generalizarán y trascenderán a la sociedad como conductas prosociales. Sin obviar que la familia no es el único agente educativo en la educación de los hijos, aunque sí el más importante, los modelos de conducta que ofrecen los padres y los refuerzos que proporcionan al comportamiento de sus hijos facilitan el aprendizaje de dichas conductas prosociales. Por ende, los padres contribuyen a que exista un desarrollo sostenible gracias a la educación que promueven en sus hijos. Sin embargo, no todas las familias cuentan con la formación y recursos suficientes para hacer frente a las situaciones y retos educativos que plantea la sociedad actual. Esta comunicación hace referencia a los programas que se llevan a cabo en panorama español que se dirigen a fortalecer la capacitación de los miembros de la familia. Dichos programas, que se clasifican en función de varios parámetros, sirven para poner en evidencia sobre la necesidad de seguir fortaleciendo los vínculos intrafamiliares a través de programas.

Abstract

In the family, values and skills for the links that are generated between parents and children are learned, to become widespread and transcend society as prosocial behaviors. Taking into account that the family is not the only educational agent in the education of the children, but the most important one, the role models that parents offer and the reinforcement that they provide to the behavior of their children, facilitate learning of prosocial behaviors. Therefore, parents contribute to sustainable development thanks to the education that they promote in their children. However, the entire families do not have all the resources to deal with situations and educational challenges of today's society. This paper refers to programs that are conducted in

Spanish panorama that target strengthening the training of family members. These programs, which are classified according to several parameters, highlight the need to further strengthen intra-family links.

Introducción

En Europa existen unos objetivos específicos enmarcados en políticas familiares, encaminados a mejorar el bienestar de la familia en su globalidad. Concretamente, el Consejo de Europa ha promovido la Recomendación Rec (2006) sobre política de apoyo a la parentalidad, siendo consciente de la dificultad que conlleva la tarea de educar para las familias en un entorno de cambios sociológicos importantes. Cada Estado Miembro tiene la potestad de concretar y definir dichas políticas, razón por la cual cabe encontrar diferencias entre los diversos países. En concreto, deberá proporcionar a las familias mecanismos de apoyo suficientes para que éstos puedan cumplir con su labor de crianza y de educación de los hijos.

El cauce que España ha establecido para concretar esta recomendación se encuentra en el II *Plan Nacional Estratégico de Infancia y Adolescencia* 2013-2016 [PENIA, 2013], aprobado por Acuerdo del Consejo de Ministros el 5 de abril del 2013. Uno de sus objetivos es el apoyo a las familias, específicamente avanzando en la promoción de políticas de apoyo a las familias en el ejercicio de sus responsabilidades en el cuidado, la educación y el desarrollo integral de los niños.

Método

Cuando se habla del ejercicio de las responsabilidades de las familias debe aludirse al concepto de parentalidad (Rec, 2006, punto 1), que se refiere a las funciones propias de los padres/madres relacionadas con el cuidado y la educación de los hijos, se centra en la interacción padres-hijos y comporta derechos y obligaciones para el desarrollo y realización del niño.

Para lograr este objetivo los padres necesitan apoyo y asistencia para realizar su tarea educativa, razón por la que se alude a la formación parental como “la acción educativa de sensibilización, de aprendizaje, de adiestramiento o de clarificación de los valores, las actitudes y las prácticas de los padres en educación” (Boutin y Durning, 1997, p. 24).

Es necesario, por tanto, conocer qué apoyo y asistencia tienen las familias españolas para educar y cuidar a sus hijos, sean cuales sean sus circunstancias. Por esta razón, se plantea una revisión bibliográfica sobre los programas existentes en el panorama español que cubran este objetivo.

Resultados

A la hora de hablar de educación familiar, Bernal, Rivas y Urpí (2012) distinguen tres escenarios educativos que supondrán un plan de acción distinto: 1) la educación que se produce en el seno familiar, tanto de modo explícito como implícito; 2) la educación orientada a fortalecer las familias, con el soporte de profesionales que dan apoyo para que la vida familiar sea un contexto de aprendizajes vitales; 3) finalmente, la intervención en las familias donde los profesionales llevan a cabo roles de los padres. Será en este segundo punto donde se centre el trabajo de esta comunicación.
Los programas de capacitación de las familias pueden realizarse a partir de diversos posibles enfoques: en función de su finalidad global (paliativa o preventiva) o específica (mejora de la competencia de las relaciones familiares, aumento de habilidades parentales, mejora de las competencias sociales o emocionales); en función de su contenido (universal, dirigidos a todas las familias, o de acceso limitado, dado que se dirigen a una población de riesgo); en función de sus destinatarios (padres e hijos, o sólo padres o hijos); en función de su metodología (grupal, individual, alternativa); o en función de los objetivos que se persigan.

En la comunicación se describen y se clasifican 21 programas que desde el año 2000 hasta la actualidad se han desarrollado en panorama español –hayan sido o no adaptados de otros programas internacionales- que se han dirigido a fortalecer la capacitación de los miembros de la familia, tanto en población diana de carácter universal como de carácter selectivo. Se han seleccionado los programas en los que existe una fundamentación teórica y metodológica suficiente, recogida en soporte impreso o digital, y en los que hay constancia de evaluación de su intervención. Se han descartado otras propuestas o proyectos formativos de menor envergadura que, siendo también interesantes, no cuenta con las características mencionadas anteriormente.

Conclusiones

Como conclusión cabe señalar que en el panorama español se han llevado a cabo una serie de programas que pertenecen a la tercera generación. Por un lado, que los programas clasificados proceden la mayoría de grupos de investigación del ámbito universitario, y en menor proporción, de entidades privadas o de instituciones públicas. Por otro lado, la metodología empleada que se sigue en la mayor parte de los programas es fundamentalmente una intervención grupal, que se dirige tanto a padres como a hijos, para mejorar las habilidades y competencias de los padres. De igual modo, se cubre tanto la población diana de carácter universal como la de carácter selectivo (específicos, de acceso limitado). Estos últimos se han orientado a paliar necesidades concretas de grupos vulnerables. Lo que se ha buscado en tales intervenciones es mejorar el vínculo positivo entre padres e hijos, mejorar el control parental, o mejorar la comunicación familiar. Así, mientras que en los de carácter universal la finalidad que se sigue es sobre todo informativa, en la segunda, su finalidad es de tipo conductual.

La descripción de los 21 programas han servido para poner en evidencia la necesidad de seguir fortaleciendo los vínculos intrafamiliares a través de programas y la gran aportación que realizan fundamentalmente investigadores de grupos universitarios en este campo.

Referencias

Bernal, A., Rivas, S., y Urpí, C. (2012). *Educación familiar: infancia y adolescencia*. Pirámide: Madrid.

Boutin, G. y Durning, P. (1997). *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar*. Narcea: Madrid.

PENIA. (2013). *II Plan Nacional Estratégico de Infancia y Adolescencia 2013-2016* [PENIA], aprobado por Acuerdo del Consejo de Ministros el 5 de abril del 2013. Recuperado de http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/documentos/pdf/II_PLAN_ESTRATEGICO_INFANCIA.pdf

REC. (2006-19). *Recomendación del Comité de Ministros de los Estados Miembro para el apoyo a la parentalidad positiva*. Bruselas: Consejo de la Unión Europea.

IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR EN EL DESARROLLO INFANTIL: ESTUDIO EN UNA POBLACIÓN DE COLOMBIA

Sandra Patricia Varela Londoño

Universidad de la Sabana

Resumen

Las políticas sociales de los países latinoamericanos se vuelcan en su desvelo por el desarrollo infantil. En sus agendas se incluye el impulso de intervenciones socio-educativas entre las que destaca favorecer el cuidado que en las familias se presta a los niños menores de seis años. El cuidado y la educación de los niños por sus familias, se ha presentado como factor fundamental para lograr el desarrollo humano y para avanzar en el logro de los objetivos del Milenio. Se realizaron dos estudios de corte cualitativo, que indagaron por la educación familiar y al desarrollo infantil en familias colombianas. Se analizaron los datos y se evidencia que es imprescindible el papel de la familia en el desarrollo infantil y se sugieren recomendaciones al gobierno central, nacional y a la academia con el fin de mejorar la calidad de vida y el desarrollo integral infantil en Colombia.

Abstract

Social politics of Latin American countries are turning in their effort for child development. Promote socio-educational interventions including foster care in families of children under six years is an important element for the government. The care and education of children by their families, has been presented as a key factor to achieve human development and to advance the achievement of the Millennium Development Goals. Two qualitative studies that inquired about family education and child development in Colombian families were made. Data were analyzed and evidence that it is essential the role of the family in child development and suggested recommendations to the national central government, and academia in order to improve the quality of life and comprehensive child development in Colombia.

Introducción

Los primeros años de vida son fundamentales en el desarrollo de los niños. Los niños requieren familias con un alto nivel de compromiso y consciencia de lo que implica ser padres y de la enorme responsabilidad de buscar oportunidades importantes para el óptimo desarrollo de sus hijos.

Sin embargo, las condiciones familiares, laborales y financieras de la familia colombiana, impiden una permanencia total o parcial en el tiempo; por ello, recurren a los programas que el Estado ha reglamentado a nivel oficial y/o privado que en muchos casos no es lo esperado en su funcionamiento y en el desarrollo integral de la niñez. El Estado colombiano a través de las políticas nacionales o locales que ejecuta se centra en el desarrollo de programas de carácter asistencialista, de emergencia, desarticulados y de bajo impacto social. La base de esta situación es que no hay una concepción integral de familia, como grupo social básico, que posibilite el desarrollo de esta unidad. Con esta investigación se espera dar recomendaciones a los programas de educación familiar y al gobierno central y nacional con el fin de contribuir a mejorar el desarrollo infantil integral de la niñez Colombiana.

Método

La investigación se realiza en Colombia, en el municipio de Chía en el Departamento de Cundinamarca. Se dividió en dos etapas, la primera está relacionada con la fundamentación teórica o conceptual para ahondar en el tema a través de la revisión de la literatura y concretar la aplicación del estudio a realizar. En la segunda etapa, se exploró qué tipo de indagaciones era posible hacer para valorar el objeto de estudio: las prácticas y creencias de los padres y cuidadores adultos en relación con la educación familiar, el desarrollo infantil, así como, la valoración de la calidad del ambiente en los niños pertenecientes al grupo poblacional. Para el proceso de la investigación aplicada se definieron cinco fases: elección de la muestra, recolección de información, sistematización de la información, análisis de la información, conclusiones y recomendaciones.

La metodología de investigación es de enfoque cualitativo ya que nos permite conocer significados de educación familiar y desarrollo infantil de los padres, madres y cuidadores adultos en torno a sus creencias y prácticas (Hoshmand, 1989; Polkinghorne,

1991). El estudio es descriptivo de alcance interpretativo y explicativo en cuanto responde por las causas y fenómenos familiares y de los eventos que transcurren en los hogares (Sampieri, 2010). La muestra fue no probabilística e intencional de participación voluntaria y autoseleccionada para la selección de los participantes. El grupo estuvo conformado por padres y cuidadores adultos de niños menores de seis años, 97 mujeres (83%) y 19 hombres (16%), para un total de 116 personas de la población objeto de estudio; inscritos en el sistema educativo colombiano. Las visitas domiciliarias fueron a 57 familias que pertenecen a la misma población. Las edades cronológicas de los participantes están entre 18 y 60 años, de estratos socio-económicos son uno, dos y tres[1].

Se aplicaron tres instrumentos, que presentan el rigor, la validez y la confiabilidad demostrados en credibilidad, transferencia y confirmación de la investigación (Sampieri, 2013). Los instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron: Una encuesta para la recolección de los datos sociodemográficos, la guía para el desarrollo de grupos focales y la aplicación de la escala HOME Observation for Measurement of the Environment (Bradley y Caldwell, 1994). La información se recogió durante los años 2013, 2014 y 2015, se procesaron los datos para luego realizar el análisis de los datos cuantitativos se utilizó el software SPSS, versión 20.0 (Statistical Package for the Social Sciences). Se realizaron análisis estadísticos descriptivos, específicamente, análisis de frecuencias para el nivel sociodemográfico y con los datos cualitativos recogidos realizar el análisis por las categorías Educación Familiar y Desarrollo Infantil y las subcategorías creencias y prácticas a través del Software ATLAS.ti como herramienta especializada para el análisis de este tipo de datos. Para la escala HOME, una vez recogida la información, se ingresó al programa estadístico SPSS versión 20.0, para analizar los datos y establecer relaciones entre subescalas.

Resultados

Algunos resultados que arroja la investigación son:

Las mujeres son quienes se ocupan y se encargan de los hijos, son quienes acuden al colegio, quienes están pendientes del desarrollo de sus hijos. Existe una

[1] En Colombia, la estratificación socioeconómica va del 1 al 6 donde 1 es bajo-bajo, 2 bajo, 3 medio-bajo, 4 medio, 5 medio alto y 6 alto. Los más bajos albergan a los usuarios con menos recursos. La clasificación se realiza por los inmuebles residenciales que deben recibir servicios públicos permitiendo asignar subsidios (estratos 1, 2 y 3) y realizar contribuciones (todos) de acuerdo con las capacidades económicas de la población.

feminización del cuidado y la educación de los hijos, los participantes hombres del estudio tienen la creencia que la educación de los hijos les corresponde a las mujeres, porque consideran que son "mejores para este fin" y además lo justifican con su "buen hacer". Se recomienda que las Políticas de Estado estén dirigidas al grupo familiar y no a sus integrantes en particular; con el fin de comprometer al padre en la crianza de sus hijos.

La educación que ofrecen los padres y cuidadores a los hijos es de corte conductista, responde a premios y castigos. Los padres recurren a resolver situaciones con sus hijos a través de generarles miedos o con chantajes afectivos, golpes o castigos. La crianza y educación es estandarizada entre hombres y mujeres. Se evidencia que las prácticas realizadas por padres y cuidadores implican un concepto de persona, de niño, de infancia que trae consigo según su historia de vida. Se recomienda socializar las "buenas prácticas familiares" en contextos próximos que funcionen como redes de apoyo.

Con respecto a la calidad del ambiente del hogar, se presenta el análisis por subescalas: materiales de aprendizaje, aceptación, respuesta verbal y emocional, variedad, participación, estimulación, modelado y ambiente físico. Las que tienen resultados más altos son las de respuesta verbal y emocional, mientras que los aspectos de mejora están identificados en la participación que dan a los niños en los hogares y en la variedad de actividades cotidianas que se pueden realizar con los niños en el día a día.

Referencias

Bradley, R. H., y Caldwell, B.M. (1994). The HOME Inventory: A Validation of the Preschool Scale for Black Children. *Child Development, 52*(2), 708-710.

Hoshmand, L. T. (1989). Alternate research paradigms: A review and teaching proposal. *The Counseling Psychologist*, *17*(1), 3-79.

Polkinghorne, D. E. (1991). *Generalization and qualitative research: Issues of external validity*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting. Chicago.

Sampieri, H. (2013). *Metodología de la Investigación* (72-134). México, D.F. McGraw—Hill de México.

LA FORMACIÓN DE LA RESILIENCIA Y LA FORTALEZA EN LA FAMILIA

Suclen Siu Bazan

Universidad de Navarra

Resumen

Hoy en día tenemos una mirada mucho más positiva del desarrollo humano. Se ha pasado de una atención casi exclusiva al tratamiento de las patologías, a un enfoque más integral y positivo dedicado a la promoción de los recursos de cada persona como medio principal para el desarrollo humano. Como parte importante de este enfoque, se considera fundamental promover el desarrollo de virtudes y cualidades humanas como la fortaleza y la resiliencia, que posibilitan a las personas afrontar las adversidades y superarlas con una actitud positiva de crecimiento personal ante ellas. En este sentido es la familia quien mejor puede llevar a cabo dicha tarea, al ser el ámbito educativo por excelencia y el mejor entorno para el desarrollo de hábitos y recursos personales. Se realiza una primera aproximación para conocer e identificar los estilos y prácticas educativas de los padres. Estos resultados sirven de punto de partida para estudios posteriores que permitan conocer de manera más profunda los recursos y necesidades de las familias, y poder realizar así un trabajo que contribuya a un desarrollo humano óptimo de padres e hijos.

Abstract

Today we have a much more positive view of human development. It has gone from an almost exclusive attention to the treatment of disorders, to a more holistic and positive approach dedicated to promoting the resources of each person as the primary means to human development. As an important part of this approach, it is considered essential to promote the development of human virtues and qualities as strength and resilience that enable people to confront and overcome adversity with a positive attitude of personal growth to them. In this sense it is the family who can best carry out this task, as the education sector par excellence and the best environment for the development of habits and personal resources. A first approach is made to know and identify the styles and educational practices of the parents. These results serve as a starting point for further

studies that reveal more deeply the resources and needs of families in order to contribute to optimal human parent-and-child development.

Antecedentes

La presente investigación se enmarca dentro de tres contextos importantes para el desarrollo humano y para el fortalecimiento de la familia. El primero de ellos es el cambio de paradigma en el estudio del desarrollo humano que se plantea desde la psicología positiva[1]. Se promueve una aproximación más positiva e integral en donde la atención no se centre de manera casi exclusiva en el tratamiento de trastornos o patologías, sino que enfatice la promoción de los aspectos positivos y de las virtudes del ser humano como medio para lograr un desarrollo pleno. En segundo lugar y en esta misma línea de trabajo, encontramos estudios dedicados a la investigación de los factores y cualidades personales que favorecen la capacidad para superar dificultades y situaciones traumáticas, lo que se conoce como resiliencia[2], así como el estudio de virtudes como la fortaleza que potencian el desarrollo humano integral, por lo que se decide que éste sea el tema central de la investigación. De esta manera se traza como principal objetivo de conocer cómo y quiénes pueden desarrollar estos recursos personales, lo que lleva a reconocer a la familia como el ámbito ideal para la educación, formación y desarrollo de las personas, al ser una comunidad de personas, en donde se da una relación de aceptación-donación interpersonal y gratuidad y donde prima la búsqueda del crecimiento de cada uno de sus miembros.

Desarrollo de la resiliencia y la fortaleza

La resiliencia y la virtud de la fortaleza aluden a aquellas capacidades y cualidades por las que toda persona puede soportar, hacer frente y superar los obstáculos

[1] Psicología positiva es el nombre con el que se denomina al movimiento dentro de la Psicología que centra su estudio en los aspectos positivos de las personas y sus fortalezas y que en la década de los noventa inició un cambio de paradigma en el estudio del desarrollo humano, liderado principalmente por Martin Seligman, psicólogo de la Universidad de Pensilvania y ex presidente de la *American Psychological Association.*

[2] A partir de la década de los setenta y gracias a los estudios de psicólogos del desarrollo, se ha generado una línea de estudio dedicada a la resiliencia, entendida como "capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad" (Grotberg, 2008: 20). Actualmente es uno de los temas de mayor estudio dentro de la psicología positiva.

y dificultades que se encuentran en la vida, con una actitud de perseverancia, paciencia, humildad, esperanza y confianza. La familia puede contribuir a la formación de ambas a través de la educación de sus hijos, promoviendo el desarrollo integral de los tres aspectos esenciales del ser humano: razón, emoción y acción.

Tanto padres como hijos necesitan desarrollar la **razón** y para ello es necesario dedicar tiempo a desarrollar la capacidad de reflexión e introspección para observar, conocer e identificar los sentimientos y emociones, aprender a tomar decisiones adecuadas pensando en las posibles consecuencias de cada acción, resolver problemas, etc. Es fundamental que aprendan a discriminar entre lo que es bueno y lo que es malo, ya que no se puede ser fuerte si antes no se reconoce lo que es verdaderamente bueno para uno mismo y para los demás. Como advierte Isaacs (2000) se puede enseñar a los hijos a esforzarse, a dominarse, pero si no se les enseña lo que es bueno, pueden acabar buscando lo malo con gran eficacia.

Junto con la razón se deben formar otras virtudes y cualidades que son necesarias para crecer en la resiliencia y fortaleza. Se reconoce la conveniencia de desarrollar la autoconfianza y la virtud de la humildad, por la que toda persona aprende a valorarse a partir de una visión verdadera y realista de sí misma, tanto de sus posibilidades y recursos, como de las propias limitaciones y errores, sin menospreciarse por ello. Es importante aprender a confiar en uno mismo, en sus capacidades y recursos, manteniéndose humildes para evitar caer en una actitud de autosuficiencia. Para ello, se debe satisfacer en primer lugar la necesidad de sentirse amados y valorados, y esta aceptación incondicional debe empezar por los padres, demostrando que confían en ellos, dándoles la oportunidad de tomar decisiones, de hacer cosas por sí mismos y de aprender de sus errores.

La paciencia es otro de los requisitos indispensables porque ayuda a aceptar las dificultades, problemas y frustraciones como parte de la vida, sin perder la paz, sin dejarse abatir por la tristeza y sin caer en el conformismo ni la pasividad. Permite vivir el presente con plena conciencia, aprendiendo a tolerar las frustraciones y postergar las gratificaciones. En este sentido, investigaciones como la realizada por Mischel (Casey et al., 2011) encontraron una relación positiva entre la capacidad de postergación de gratificaciones en la niñez y el desarrollo de una adecuada capacidad de afrontamiento social, cognitivo y emocional en la adolescencia y como factor de protección ante

diferentes vulnerabilidades en la mediana edad.

Otra virtud necesaria es la perseverancia, la cual permite mantener el esfuerzo que se requiere para lograr el objetivo trazado. Es natural perder el entusiasmo, el ánimo y las ganas de seguir adelante cuando se mantiene un esfuerzo prolongado por mucho tiempo, por lo que un buen protector ante el cansancio, el tedio y el desánimo es desarrollar el hábito de la perseverancia. De ahí la importancia de que los padres transmitan a sus hijos confianza y los animen en todo momento a trabajar de manera constante para conseguir las metas trazadas, a terminar lo que empiezan, reconociéndoles los pequeños o grandes avances que tengan.

Para mantenerse fuertes y resilientes es fundamental encontrarle un sentido positivo a la vida, con una mirada de esperanza y gratitud hacia lo que presenta el día a día. Las personas que poseen un alto nivel de esperanza suelen ser más proactivas ante las adversidades, ya que las asumen como retos y tienden a buscar soluciones ante ellas, a diferencia de los que manifiestan poca esperanza, quienes muchas veces presentan mecanismos evasivos frente a las dificultades u obstáculos (Snyder, Lopez y Teramoto, 2011). Los padres fomentan una visión positiva y de esperanza cuando proveen a sus hijos de un entorno seguro, de confianza y coherente, así como cuando entienden sus fallas o errores y les enseñan a desarrollar excusas adaptativas centrándose en lo positivo, de manera realista, agradeciendo por todo lo vivido y recibido y tomando los errores y dificultades como parte natural de la vida y como una valiosa oportunidad para aprender y crecer.

Estudio acerca de la educación de la resiliencia y la fortaleza en la familia

A partir de los aspectos señalados como necesarios para el desarrollo de la resiliencia y la fortaleza en la familia, se planteó conocer, en una primera etapa de la investigación, la realidad de la educación familiar y poder indagar de qué manera los padres educan y forman a sus hijos en los aspectos y virtudes relacionados con el desarrollo de la fortaleza y la resiliencia dentro de la vida cotidiana. Para ello se trabajó con padres de familia de un centro educativo de nivel socioeconómico medio de la ciudad de Lima (Perú).

Se enviaron cuestionarios a padres de familia con hijos entre 9 y 12 años de edad. La muestra estuvo compuesta por 81 participantes, siendo la mayoría madres (55,8%). Un 93,9% de la muestra lo constituyen familias biparentales.

Dentro de los resultados obtenidos, destacan aquellos que hacen referencia a la forma en que enseñan a sus hijos a ser resilientes y fuertes ante las dificultades, siendo mayoritariamente a través de mensajes e instrucciones verbales y consejos (80, 3%), antes que por la formación de hábitos (10,5%) o el ejemplo de los padres (9,2%).

Es relevante señalar que dentro de los aspectos que más enfatizan en la educación de la resiliencia y fortaleza, está el transmitirles que aprendan a ser valientes, a no tener miedo (29,6%); saber que la vida no es fácil y que siempre hay dificultades (19,7%); desarrollar confianza en sí mismos (7,3%); ser constantes y perseverantes (4,9%). Estos resultados indican que los padres de la muestra asocian la idea de educar en fortaleza con saber hacer frente a las dificultades con valor, confianza, seguridad, esfuerzo, perseverancia y una actitud positiva, sin embargo, lo relacionan menos con la paciencia, esperanza y uso de la razón y reflexión.

Conclusiones

Son pocas las investigaciones que centren su atención en la familia y su misión educadora, si se compara con otros temas de estudio de la familia, lo que puede residir en el hecho que se ha estudiado mucho más la patología familiar que el impulso de su dinámica normalizada (Bernal, 2012). Por ello se considera oportuno realizar estudios que tengan como objetivo principal aproximarse a la realidad cotidiana de las familias desde un enfoque positivo, que busque un mayor conocimiento de la realidad educativa de la familia, para lo cual se plantea como segunda parte del estudio un trabajo con padres y con sus hijos para conocer de manera más profunda cómo se da esta educación. Todo ello con el propósito de desarrollar en el futuro programas de formación e intervención psicoeducativa para madres y padres, que les permitan potenciar sus recursos y que respondan a sus necesidades reales, contribuyendo con ello a un desarrollo humano óptimo de padres e hijos en y desde la familia.

Referencias

Bernal, A. (2012). La dimensión educativa de la vida familiar. En A. Bernal, S. Rivas y C. Urpí (Eds.) *Educación Familiar. Infancia y adolescencia.* Madrid: Ediciones Pirámide.

Casey, B.J., Somerville, LH., Gotlib, I.H., Ayduk, O., Franklin, N.T., …Shoda, Y. (2011). Behavioral and neural correlates of delay of gratification 40 years later. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 36,* 14998-15003.

Grotberg, E. (2008). Nuevas tendencias en resiliencia. En A. Melillo y E. Suárez (Comps.), *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Isaacs, D. (2000). *La educación de las virtudes humanas y su evaluación*. Navarra: EUNSA.

Snyder, C.R., Lopez, S. y Teramoto, P. (2011). *Positive Psychology. The Scientific and Practical Explorations of Human Strengths* (2ª Ed). Thoundsand Oaks (CA): SAGE Publications.

SOCIAL WORK AND APPLIED ANTHROPOLOGY IN INDIGENOUS SOCIETIES

Kepa Fernández de Larrinoa
Public University of Navarra

Abstract

Based on my experience as lecturer and researcher, in this paper I argue that it is in the analysis of *community social and cultural development* that 'applied anthropology', 'social work' and 'development' studies converge. Within this convergence I distinguish three main areas of inspection: applied anthropologists' involvement in community development; supporting theories of social action in the practice of social work; and community development projects based on principles of collaborative and participatory research/action.

Resumen

Apoyado en mi experiencia como professor e investigador universitario, en este artículo argumento que es en el análisis del *desarrollo social y cultural comuniario* donde convergen el trabajo social, el desarrollo y la antropología aplicada. En el marco de esta convergencia distingo tres áreas principals de inspección: la implicación de los antropólogos aplicados en procesos de desarrollo comunitario; las teorías de la acción social que fundamentan la práctica del trabajo social; y los proyectos de desarrollo comunitario basados en los principios de la investigación/acción participatoria y colaboratiba.

Introduction: social work and anthropology

I have taught sociocultural anthropology in Schools of Social Work since 1995, first in the Basque Country University and now at the Public University of Navarra. Aware that the words 'mediation', 'participation', 'action' and 'intervention' are key terms in social work, in my lectures I give attention to the work done within what it is known as 'applied anthropology' (Bartoli, 2002; Guerrero,1997; Pink, 2006).

'Good governance' and administration of the colonial countries and peoples was one of the initial concerns in the field of applied anthropology: nineteenth-century

European notions of progress and civilization justified processes of colonial expansion just as applied anthropology developed as a means to produce useful knowledge for the management of the colonies. However, contemporary applied anthropology no longer is either an epistemological companion of the metropolis for colonial administration or a scholarly based instrument to control peripheral peoples and cultures. Rather, current stress is given to solving practical problems related to human relations in a wide range of social spheres, such as business, policy, administration, psychiatry, social work and many others in which differing human relationships are at centre stage (Bartoli, 2002, p. 33).

Therefore, social work and anthropology are disciplines whose fields intersect mutually when we think of them in terms of social and cultural action. As a fieldworker I have analysed the intersection between social work and applied anthropology by inquiring into two concepts: ‘community’ (Cohen, 1985; Cole, 1977; Dominelli, 2007; Kupper, 1992); and 'development' (Escobar, 1995; Hobart, 1993; Rahnema, 1977). Of great interest to my research and lectures is my concern with the notions of ‘community’ and ‘development’ as they interweave in the context of indigenous societies. To that end, I have conducted Library research on minority peoples from the Arctic region (Fernández, 2000, 2002, 2011a, 2011b) as well as several fieldwork periods in the Amazon region as well (Fernández, 2004, 2006, 2011c). Based on my experience as lecturer and researcher, I argue that it is in the analysis of *community social and cultural development* that ‘applied anthropology’, ‘social work’ and ‘development’ studies converge. And within this convergence I have found three main areas of inspection: applied anthropologists’ involvement in community development; supporting theories of social action in the practice of social work; and community development projects based on principles of collaborative and participatory research/action aimed at strengthening local communities (Craig & Mayo, 1995; Harrison, 2001; Kothari, 1999; McTaggart, 1997; Saugestad, 2001; Sillitoe, Bicker, & Pottier, 2002; Verhelst & Tyndale, 2002).

Methodology: social work understood from cultural studies

Significantly, 'Indian', 'Native' and 'Aboriginal' are categories born out of situations of colonialism in which the dominant metropolis have projected ethnic and

racial classification criteria on the local populations, freezing the latter's historicity as well as annulling their subjectivity. As a result, what we call 'indigenous identity' is a subaltern identity. Hence my interest in the theories, proposals and experiences of research/action aimed at the decolonization of thought and cultural practices in the South (Ashcroft, Griffiths, & Tiffin. 1995; Bonfil, 1987; Mezzadra, 2008; Mignolo, 2007; Quijano, 2000; Wolf, 1987).

The internationalisation and globalisation of social work is an obvious fact: social workers have moved from the slums of the cities to the rural villages of Europe. It has travelled to the overpopulated urban areas of the South, and now enters indigenous communities. By and large, the practice of social work has urban roots as its original purpose was to contend with the negative effects of the Industrial Revolution on society and individuals. Since social work is a consequence of European and Western social history, the question arises as to what extent the European ingredients of social work are a burden or a positive help in situations where intervention is aimed at solving both social and individual problems settled in indigenous societies.

Mel Gray, John Coates and Michael Yellow Bird (2008) have addressed the assertion that social work is a Western invention that captures most features proper to modern nation-states, particularly the ideas of modernity and individualism. They explain that the latest global economic expansion has come accompanied by another expansion, i.e., the academic internationalisation of the practice of social work in non-Western countries and societies. Thus, they have wondered whether this increasing implementation of social work practices in the South is not but one more brand of professional imperialism or colonisation. In other words, together with other Western modern professions, social work has incorporated itself in the contemporary memorandum of globalization, from which a question arises: Does the internationalisation of social work favour similar social interventions in culturally dissimilar situations and contexts?

Mel Gray, John Coates and Michael Yellow Bird have called for a practice of social work in indigenous communities that is consistent with the type of society and culture taken care of, which leads them to state that anthropological knowledge is a pivotal prerequisite to social intervention in indigenous societies. As anthropologists insist that the practice of social work in indigenous communities must be anchored in

the local concept of culture, the contribution of cultural anthropology to social work seems to be the bridging of local notions of wellbeing with social intervention through participatory research/action. But it must be further noticed that very often social work in indigenous communities is linked to the defence of human rights and militant advocacy in local processes of decolonisation and social, political and economic cultural re-appropriation (Delaney & Brownlee, 1999; Ferro, 2005).

Conclusions

Following upon this line of argumentation, in research and teaching I put a special effort on the study of how the effort of social workers in indigenous societies reflects the current concern in development studies with the importance of the local understandings of the concepts 'culture', 'social need' and 'social welfare'.

References

Abatena, H. (1995). The importance of community self-help activities in promoting social development. *Journal of Social Development in Africa, 10,* 5-24.

Ashcroft, H., Griffiths G., & Tiffin, H. (1995): *The post-colonial studies reader*. Londres: Routledge.

Atkinson, J.M. (1989): *The art and politics of wana shamanism*. Berkeley: University of California Press.

Bartoli, L. (2002). *Antropología aplicada: historia y perspectivas desde América Latina*. Quito: Abya-Yala.

Bonfil, G. (1987). *México profundo, una civilización negada*. México D.C.: Grijalbo.

Cohen, A. (1985). *The symbolic construction of community*. Londres: Routledge.

Cole, J. (1977). Anthropology comes part-way home: community studies in Europe. *Annual Review of Anthropology, 6,* 349-378.

Craig, G. & Mayo, M. (1995). *Community empowerment: a reader in participation and development*. Londres: Zed Books.

Delaney, R. & Brownlee, K. (1999). *Social work practice with rural and northern peoples*. Thunder Bay, Ontario, Canadá: Center for Northern Studies.

Dominelli, L. (2007). *Revitalizing communities in a globalizing world*, Aldershot, Ashgate.

Fernández, K. (2010). *Pueblos indígenas, pasiajes culturales y protección de la naturaleza*, Eunate, Pamplona.

Fernández, K. (2000). Megaproyectos de desarrollo económico e impacto sociocultural en la región ártica. In K. Fdez. de Larrinoa (Ed.) *La administración de los paisajes: desarrollo e impacto social*. Escuela Universitaria de Trabajo Social. Vitoria: Universidad del País Vasco.

Fernández, K. (2002). Arte étnico y autenticidad estética: la experencia de los inuit en Canadá. *El Pajar: cuaderno de etnografía canaria, 11*, 93-105.

Fernández, K. (2004). Los Andoa: nativos de la Amazonia ecuatoriana. *Reserva de la Biosfera de Urdaibai, 64*, 151-161.

Fernández, K. (2006). Un centro de investigación imaginado: memoria de investigación y actividades en la Amazonia ecuatoriana (2002-2006). In Bernal H. et al. (Eds.), *Amazonía: biodiversidad sostenible*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco Universidad del País Vasco.

Fernández, K. (2011a). Antropología social, ecología del paisaje y paisaje cultural. In Kepa Fdez. de Larrinoa (Ed.), *Pueblos indígenas, pasiajes culturales y protección de la naturaleza*. Pamplona: Eunate.

Fernández, K. (2011b). Ecosistema, paisaje y cultura en el Norte de Alaska, Yukon y los Territorios del Noroeste. In Kepa Fdez. de Larrinoa (Ed.), *Pueblos indígenas, pasiajes culturales y protección de la naturaleza*. Pamplona: Eunate.

Fernández, K. (2011c). Biodiversidad, desarrollo y conflicto social. In Kepa Fdez. de Larrinoa (Ed.), *Pueblos indígenas, pasiajes culturales y protección de la naturaleza*. Pamplona: Eunate.

Ferro, M. (2005). *El libro negro del colonialismo (siglos XVI al XIX: del exterminio al arrepentimiento)*. Madrid: La Esfera de los Libros.

Gray, M., Coates, J. & Yellow, M. (2008). *Indigenous social work around the world: towards culturally relevant education and practice*. Aldershot: Ashgate.

Guerrero, P. (1997). *Antropología aplicada*. Quito: Abya-Yala.

Harrison, B. (2001). *Collaborative programs in indigenous communities: from fieldwork to practice*. Oxford: Altamira Press.

Hart, M. A. (2008). Critical reflections on an aboriginal approach to helping. In M. Gray et al. (Eds.), *Indigenous social work around the world: towards culturally relevant education and practice*. Aldershot, Ashgate.

Hobart, M. (1993). *An anthropological critique of development: the growth of ignorance*. Londres: Routledge.

Kothari, M. (1999). *Development and social action*. Oxford: Oxfam.

Kuper, A. (1992). *Conceptualizing society*. Londres: Routledge.

MacClancy, J. (2002). Taking people seriously. In MacClancy, J. (Ed.), *Exotic no more: anthropology on the front lines*, Chicago: The University of Chicago Press.

Mezzadra, S. (2008). *Estudios postcoloniales: ensayos fundamentals*. Madrid: Mapas.

Mignolo, W. (2007). Coloniality of power and de-colonial thinking. *Cultural Studies, 21*, 155-167.

McDonald, J. H. (2002). *The applied anthropology reader*. Boston: Allyn & Bacon.

McTaggart, R. (1997). *Participatory action research: international contexts and consequences*. Nueva York: State University of New York Press.

Payne, M. (1991). Social and community development. In M. Payne (Ed.), *Modern social work theory*. Nueva York: Palgrave.

Pink, S. (2006). *Applications of anthropology: professional anthropology in the twenty-first century*. Oxford: Berhahn Books.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World System Research, 6*, 342-386.

Rahnema, M. (1997). *The post-development reader*. Londres: Zed Books.

Saugestad, S. (2001). *The inconvenient indigenous: remote area development in Botswana, Donor Assistance, and the First People of the Kalahari*. Uppsala: The Nordic Africa Institute.

Sillitoe, P., Bicker, A. & Pottier J. (2002). *Participating in development: approaches to indigenous knowledge*, ASA Monographs 39. London: Routledge.

Taylor, S.H. & Roberts, R.W. (1985). *Theory and practice of community social work*, Nueva York: Columbia University Press.

Verhelst, T. & Tyndale, W. (2002). *Development and culture*. Oxford: Oxfam.

Wolf, E. (1987). *Europa y la gente sin historia*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

DESTREZAS DE COMUNICACIÓN INTERPERSONAL PARA CONSTRUIR UNA CULTURA COMÚN

Beatriz Peña Acuña, María del Mar Pintado Giménez y Práxedes Muñoz Sánchez

Universidad Católica San Antonio (Murcia)

Resumen

Hace tiempo que investigamos cómo se había implantado el marco de Bolonia en la universidad europea, y en concreto nos ceñimos al caso español y contemplamos la importancia de fomentar la cultura dialógica en ámbito universitario a través del fomento de la comunicación interpersonal como medio de alcanzar una cultura de la equidad y una cultura verdaderamente intercultural, donde las personas entienden los valores y son capaces de respetar con amplitud otras culturas y modos de hacer. Soñamos con vislumbrar una cultura europea que no sea solamente multicultural donde se dan en el mismo lugar personas de culturas, lenguas y costumbres diversas pero cada uno aislado en su círculo. Es el paso que necesitan dar nuestros jóvenes para crear una sociedad todavía más democrática. La ventaja con la que cuentan son los programas de intercambio que desde la década de los 80 están disfrutando en Europa gracias a los programas Erasmus y también a otros programas con Iberoamérica o iniciativa propia de alumnos asiáticos o norteamericanos que llegan a los países europeos.

Abstract

While we investigate how it had implemented the Bologna framework in European universities, and in particular we stick to the Spanish case and contemplate the importance of promoting culture in university dialogic through the promotion of interpersonal communication as a means of achieving a culture of equity and a truly intercultural culture where people understand the values and are able to comply with amplitude other cultures and ways of doing. We dream envision a European culture that is not only multicultural where they occur in the same place people of cultures, languages and different customs but each isolated in his circle. It is the step they need to give our young people to create an even more democratic society. The advantage that count are exchange programs since the 80s are enjoying in Europe through the Erasmus

programs and other programs with Latin America's own initiative or Asian or American students coming to European countries.

Introducción

Hace años vislumbramos la importancia de fomentar la cultura dialógica en ámbito universitario a través del fomento de la comunicación interpersonal para fomentar una cultura de la equidad y una cultura verdaderamente intercultural, donde las personas entienden los valores de otros grupos y son capaces de respetar con amplitud otras culturas y modos de hacer porque su visión, su perspectiva es flexible. Una cultura que permita esa abertura del corazón para tratarse con afecto, para ser amigos, para crear lazos de confianza y estima. Esa cultura que permite una mayor flexibilidad cognitiva asimismo tratando de entender otros modos de hacer y otra sensibilidad hacia las mismas cuestiones.

Ambicionamos fomentar una cultura europea que no sea solamente multicultural donde se dan en el mismo lugar personas de culturas, lenguas y costumbres diversas pero cada uno en su *guetto*. Es el paso que necesitan dar nuestros jóvenes para crear una sociedad todavía más democrática y sabiendo convivir interculturalmente. La ventaja con la que estos jóvenes cuentan son los programas de intercambio que desde la década de los 80 están disfrutando en Europa gracias a los programas de intercambio.

Para ello ha sido de gran valor innovar en concreto en el aula mediante metodologías colaborativas y cooperativas donde los alumnos deben encontrarse en equipo con el objetivo de investigar y redactar un trabajo escrito y oral. Para llevarlo a cabo deben desarrollar tanto la inteligencia emocional como la inteligencia social. Las cualidades que deben plantearse son prácticas para la convivencia y donde el aprendizaje sea experimental y se aprenda de la experiencia: deben prever el conflicto o resolverlo, llegar a acuerdos y decisiones comunes aprendiendo a entender puntos de vista diferentes, modos de hacer diversos, deben respetarse, escucharse, tolerarse, ceder, ser asertivos, tratarse como iguales, empatizar y entender las emociones, sentimientos y afectos de los demás.

Todo este ejercicio de estas capacidades es una gran palestra donde los alumnos pueden adquirir esta cultura dialógica, enriquecedora: un valor añadido además para su vida personal y para la vida profesional.

1. Cultura, valores y diálogo

Entre las bases de la formulación de la UNESCO (1996) acerca de la Educación destaca precisamente la interculturalidad: aprender a vivir juntos, así como otros principios entre los que se encuentran aprender a ser, aprender a hacer y aprender a aprender.

La cultura dialógica ha suscitado interés en el anterior siglo y sigue vigente con más fuerte debido a la conciencia de que evolucionamos hacia cierto concepto de "globalización". Se ha abordado desde distintas disciplinas como los estudios culturales, la antropología social, la sociología de las organizaciones, la teología interesada en lo interreligioso, etc. A veces es planteado desde el interés neutral previendo que es un tema necesario y más si se trata de sociedades multiculturales (Innocenti, 2014) o por la necesidad ante una situación de conflicto o para la construcción de Europa (Pascuariu, Frunz, Amarandei, y Alupului, 2012).

La definición de "cultura" según la Real Academia de la Lengua (lema.rae.es) reza así: "conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc. Según esta misma institución en una primera acepción índica "plática entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos"; en una segunda acepción explica "discusión o trato en busca de avenencia".

La cultura dialógica tiene una relación estrecha con el valor de la tolerancia. Esta es entendida como respeto a las opiniones y las prácticas de los demás cuando difieren de las nuestras. Es interesante el punto de vista de J. M. Barrio Maestre (2003) porque matiza que el auténtico sentido de la tolerancia estriba en la aceptación del mal menor, y no precisamente como "mal" sino en calidad de "menor". Piensa que esto no debe confundirse con el respeto, actitud que tiene como objetivo algo considerado como bueno en sí: el ser humano, no tanto sus opiniones o conductas.

Se diferencia lo "multicultural", mera convivencia circunstancial de grupos sociales diferentes donde cada uno está en lugares localizados a "intercultural" referido a convivencia de grupos sociales diferentes donde hay trato y convivencia grata, amistad y entendimiento. Como explica J. L. García Llamas "el término multiculturalismo debe emplearse cuando se hace referencia a la yuxtaposición espacial y temporal de unas culturas determinadas, la expresión intercultural sugiere la idea de

una intervención que fomente el diálogo y el dinamismo entre las diferentes culturas que nos guiará hacia una influencia y un enriquecimiento mutuo" (García, 2005: 95).

En referencia a esto E. Sáez Pineda expone "este tipo de enseñanza intercultural tiene como objetivo el conocimiento sobre "el otro" o sobre la inmigración y las minorías que conviven con él diariamente. Pero no ha de servir sólo para poner de manifiesto lo diferentes que somos, para remarcar las diferencias entre grupos étnicos, sino para modificar y crear nuevas actitudes integradoras, para profundizar en los valores de cada uno y respetarlos" (Sáez, 2002: 1)."

Sikes (1976) define "valores", en plural, como "principios o estándares, el juicio de lo que es valioso e importante en la vida". También la definición de valor lo entendemos en el sentido de la ética de la actuación, o juicio de las acciones humanas.

2. Comunicación interpersonal

Según Rizo (2011) se han realizado estudios sobre la familia, sobre la pareja, sobre la organización institucional, los espacios públicos y las redes sociales.

La cuestión que nos ocupa la "comunicación" es la base de la interacción social, es el principio básico de las relaciones sociales y las relaciones sociales son necesarias para la adaptación en sociedad y la supervivencia de los individuos. La comunicación es un proceso social articulado en torno al fenómeno de compartir, de poner en común la propia percepción, sensibilidad y estimación y permite vincularse afectiva y emocionalmente.

"Comunicación" proviene de la voz latina *communicare*, que significa intercambiar, compartir, poner en común. La comunicación entre personas es tanto oral como corporal (que incluye elementos paralingüísticos, kinésicos y proxémicos). La comunicación interpersonal se define como el encuentro cara a cara entre dos personas que sostienen una relación de interdependencia a través de un intercambio de mensajes que proceden de señales tanto verbales como no verbales.

La propuesta que hacemos en esta disertación- tras estudiar y aplicar metodologías de innovación en la universidad -es la formación estratégica en cinco aspectos básicos de la comunicación interpersonal por su eficacia probada y estudios hechos con anterioridad:

a) el **estilo asertivo**: es un estilo para la emisión del mensaje. El emisor debe defender sus derechos respetando los de su interlocutor. Debe estar tranquilo, acudir a sus emociones y explicar las cosas con objetividad sin atacar al otro.

b) la **escucha activa**: corresponde al oyente poner medios para entender lo que el interlocutor le quiere transmitir para ello acude a recursos mentales, preguntas, le da pie a seguir hablando y pone toda su atención.

c) la **empatía** derivada de la inteligencia emocional: responde tanto al emisor como al receptor; se debe entender cómo afectan los hechos o circunstancias a las personas emocional y sentimentalmente.

d) el **trato como igual** (evitando protagonismo o dominancia) sobre los iguales.

e) **saber adoptar otro punto de vista** distinto por el relato de otro agente.

Tanto el estilo asertivo como la escucha activa son habilidades sociales enunciadas por Argyle y Kendon (1967) que tuvieron su alza en los años 80 y no han dejado de ser nombrados. La empatía es un componente estudiado desde el punto de vista filosófico por Edith Stein en 1917 y posteriormente subrayado y difundido por D. Goleman (1995) que difundió con eficacia el término inteligencia emocional a varias disciplinas. El trato como igual viene enunciado por la inteligencia social también por D. Goleman (2006). Y saber adoptar otros puntos de vista es difundido más por Edward de Bono (1985).

A modo de conclusión, proponemos como medio de adquirir la cultura dialógica en sociedades multiculturales o no puesto que nos encontramos en una sociedad con herramientas que les otorgan a los actores posibilidades globales, la educación práctica en estas cinco habilidades experienciales desde la tierna infancia de forma que se insista en estos aspectos hasta la Universidad.

Referencias

Argyle, M. y Kendon, A. (1967). The experimental analysis of social performance. *Advances in Experimental Social Psycholog, 3,* 55-98.

Barrio, J. M. (2003). Tolerancia y cultura del diálogo. *Revista Española De Pedagogía,* 131-152.

De Bono, E. (1985). *Six thinking hats,* Londres: Key Porter Books Ltd.

García, J. L. (2005). Educación intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de Educación, 336,* 89-109.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*, Barcelona: Kairos

Goleman D. (2006). *La inteligencia social*, Barcelona: Kairos

Innocenti, P. (ed.) (2014). Migrating heritage: Experiences of cultural networks and cultural dialogue in Europe. *Migrating Heritage: Networks and Collaborations across European Museums, Libraries and Public Cultural Institutions (Conference).* Glasgow: University of Glasgow.

Pascariu G. C., Frunz, R., Amarandei, M., y Alupului, C., (Eds.) (2012). *Diálogo entre pueblos y culturas: Actores de las fronteras de Europa del Este en el diálogo*. Iasi, Rumania: Stef

Real Academia de la Lengua Española. Recuperado de http://lema.rae.es/drae/?val=cultura

Rizo, M. (2011). *Taller de comunicación interpersonal.* Murcia: Universidad de Murcia. Apuntes.

Sáez, E. (2000). Educación Intercultural. *Escuela y Multiculturalidad*, 3. Recuperado de http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/multiculturalidad/article2.asp

Sikes, J. B. (1976). *The Concise Oxford Dictionary*, sixth edition. Londres, Oxford: U. P.

Stein, D. (2004). *Sobre el problema de la empatía*. Madrid: Trotta.

UNESCO - Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI. (1996). *La Educación: un tesoro escondido*. Madrid: UNESCO-Santillana.

LA DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

*Almudena Iniesta Martínez y **Carmen Mañas Viejo

**Universidad Católica de Murcia; **Universidad de Alicante*

Resumen

En la sociedad actual hay un progresivo interés por conocer la respuesta que ofrecen los distintos servicios de apoyo de las universidades españolas a sus estudiantes con diversidad funcional. Se han producido avances en cuanto a la integración de las personas en los niveles superiores y a pesar de que con el tiempo las universidades españolas han desarrollado servicios de orientación. A pesar de los avances en la supresión de barreras arquitectónicas, se siguen encontrando barreras sociales, actitudinales, de comunicación, técnicas y económicas que impiden el acceso a la educación a dichos alumnos/as o que les empujan hacia el abandono de sus estudios antes de finalizarlos. Se sigue necesitando un cierto impulso en la formación y concienciación del personal docente, en la creación de adaptaciones, un aumento en el nivel de comunicación y en el establecimiento de líneas comunes de actuación.

Abstract

In today's society there is a growing interest in knowing the answer offered by various support services of Spanish universities to students with disabilities. There has been progress regarding the integration of people at higher levels and although over time the Spanish universities have developed guidance services. Despite progress in the removal of architectural barriers, are still found, attitudinal, social communication barriers, technical and economic impeding access to education to those students / ace or pushing them into abandoning their studies before finalizing. It still needs a boost in training and awareness of teachers in the creation of adaptations, an increase in the level of communication and the establishment of common lines of action.

Introducción

El empleo del término diversidad funcional es el resultado de muchos años de lucha contra la desigualdad y discriminación que sugieren otros términos como discapacitado o minusválido, es el primer término hasta la fecha en la que no se da un

carácter despectivo, ni médico, por lo que no se presenta a la persona como imperfecta biológicamente a la cual haya que rehabilitar (Palacios y Romañach, 2006; Romañach y Lobato, 2005).

Nos encontramos en una sociedad en la que se valora a las personas por el grado de capacidad productiva y de consumo que tenga, aspecto que desemboca, finalmente, en marginación. Esto hace que el acto de integración de las personas con diversidad funcional en la sociedad se vuelva cada vez más complejo; además de que son encasillados como un colectivo frágil y vulnerable que hace, una vez más, que se justifique dicha exclusión social. Las medidas para abordar la discriminación de las personas con diversidad funcional deben ir orientadas a dar los instrumentos que sean necesarios, tanto social, como económicamente y tecnológicamente, para que dichas personas tengan las mismas oportunidades y posibilidades que el resto de la sociedad

Si bien es cierto, que las medidas de atención a la diversidad presentan más avances y un protocolo de actuación común en los niveles de educación obligatoria, no lo es menos que encontramos ciertas desigualdades en cuanto pasamos a niveles superiores. Con el transcurso del tiempo, las universidades españolas han desarrollado servicios de orientación para atender, entre otras, las necesidades de los estudiantes con diversidad funcional (Saúl, González y Bermejo, 2009).

Las universidades han progresado en cuanto a la orientación que ofrecen a sus estudiantes, puesto que muchas de ellas han desarrollado estructuras para la prestación de servicios. Podemos destacar entre los trabajos que se prestan desde los servicios de orientación, la elaboración de programas informativos, además las universidades ofrecen ayudas al transporte, se fomenta el deporte adaptado y se cuenta con ayudas y becas para estos estudiantes además de las referidas a la exención total o parcial de precios públicos (LOMLOU, 2007). Se crean servicios de tutorización, información preuniversitaria, apoyo institucional y contacto con las organizaciones sociales de este sector como el CERMI. (Fernández y Fraga, 2006).

Además, la gran cantidad de estudios relacionados nos muestra que continúa el interés hacia la investigación en la actualidad, pero observamos que todo estudio gira en torno a las carencias existentes entre universidad y discapacidad: barreras para el acceso y la continuidad de estudios de las personas con diversidad funcional.

A pesar de los recursos que ofrecen las universidades, queremos destacar aquí la importancia que se da a este tema en los casos publicados de los últimos años. Los últimos estudios muestran testimonios de los propios estudiantes o de sus profesores, denunciando una carencia manifiesta en el apoyo educativo necesario. Entre las carencias destacamos la falta de información y la escasez de los recursos puestos a su disposición. Estas dos afirmaciones pueden considerarse el centro de preocupación actual y las que inspiran a las nuevas investigaciones.

Los estudios coinciden en la existencia de un cierto vacío de información, ya que son muchas las universidades que no pueden reconocer del todo su número de estudiantes con diversidad funcional. El profesorado no es informado de la diversidad existente en sus aulas y no puede prestar la atención necesaria (Fernández, Álvarez y Malvar, 2012) debido a un reconocimiento con bastante claridad de la diversidad funcional relacionada con limitaciones físicas, pero no tanto de las derivadas de las limitaciones sensoriales o psíquicas.

Para el acceso a la educación superior, los estudiantes con diversidad funcional siguen encontrando barreras que lo dificultan o impiden. En cuanto a la supresión de barreras arquitectónicas no cabe destacar mucho ya que son cada vez más notables sus avances, hablamos aquí de otro tipo de barreras que se siguen encontrando como las barreras sociales, las barreras actitudinales, barreras de comunicación, barreras técnicas y barreras económicas. Todas las barreras mencionadas, entre otras siguen hoy estando ahí, impidiendo el acceso a la educación superior a dichos alumnos o empujándoles hacia el abandono de sus estudios antes de finalizarlos. (Red2Red Consultores, 2007-2013).

El papel del profesor es un pilar muy influyente en la atención a la diversidad funcional en las aulas por lo que resalta la necesidad de formación pedagógica del profesorado universitario (Fernández, Álvarez y Malvar, 2012).

La gran mayoría de las universidades españolas poseen un servicio de apoyo que garantiza la atención al alumnado con diversidad funcional, brindando medidas de atención individualizada, recursos adaptados, orientación, etc. pero observamos que siguen necesitando un cierto impulso en la formación y concienciación del personal docente, un aumento en el nivel de comunicación y el establecimiento de líneas comunes de actuación.

Se estudió la accesibilidad que tienen estos estudiantes a documentos, materiales, instalaciones y a los recursos de la web, también a las actividades prácticas. Cuál es la respuesta que se ofrece ante las adaptaciones no significativas. Qué características presentan los servicios de apoyo, la importancia de la comunicación y la confidencialidad de la información. El diseño universal de aprendizaje para garantizar que, tanto de forma teórica como práctica, sea accesible para todos. El diseño y revisión curricular, la divulgación de información relevante. La evaluación teniendo en cuenta las dificultades que se puedan presentar a estos estudiantes. La continua formación, información y sensibilización. Teniendo en cuenta también las medidas y productos de apoyo para los distintos tipos de discapacidad, las políticas y procedimientos transversales, admisión y matrícula, políticas y procedimientos de evaluación y la inserción al mundo laboral. Estableciendo que los estándares comunes sobre los que trabajar desde los servicios de apoyo universitario y sobre los que se deben abordar las futuras investigaciones son (Díez et al. 2011).

Conclusiones

Cabe destacar, que el avance que se está dando es tímido y existe la necesidad de seguir trabajando en esta área, en poder ofrecer a los estudiantes una educación igualitaria, para ello es fundamental que se tenga en cuenta las voces y experiencias de vida de los propios estudiantes objeto de estudio. Se debe garantizar que sean ellos mismos los responsables de sus propias vidas y de la toma de decisiones, (García, 2003) garantizando así, el derecho a la participación, tal y como afirma la filosofía del modelo de vida independiente. Todo con la idea futura de que algún día puedan incluso, ser miembros gestores de los propios servicios de orientación para la diversidad funcional, las personas de este mismo colectivo.

Referencias

Díez, E., Alonso, A., Verdugo, M.A., Campo, M., Sancho, I., Sánchez, S., et al. (2011). *Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad. Colección Investigación 6/2011*. Salamanca: Publicaciones del INICO

Fernández, M. D, Álvarez, Q. y Malvar, M. L. (2012). Accesibilidad e inclusión en el Espacio Europeo de Educación Superior: el caso de la Universidad de Santiago de Compostela. *Aula Abierta, 40*(3), 71-82.

Fernández, C. y Fraga, J. (2006). *Guía de Recursos sobre Universidades y Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.

Forteza, D. (2009). Los nuevos retos para la intervención psicopedagógica en los estudios superiores. *Qurriculum*, 22, 35-54

García, J.V. (Coord). (2003) *El movimiento de Vida Independiente: experiencias internacionales*. Madrid: Fundación Luis Vives.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (B.O.E. de 13-IV-2007), p. 16241-60.

Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2007).

Palacios, A. y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. A Coruña: Diversitas.

Red2Red Consultores. (2007-2013). *Discapacidad, estudios superiores y mercado de trabajo. Barreras de acceso y repercusión en la inserción laboral.* Recuperado de http://www.fundacionononce.es/sites/default/files/Discapacidad_estudios_superiores.pdf

Romañach, J. y Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. Foro de Vida Independiente.* Recuperado en http://www.forovidaindependiente.org/node/45.

Saúl, L.A., González, M.A. y Bermejo, B. (2009). La Orientación Educativa en las Universidades Españolas: De la orientación laboral y vocacional a la atención psicológica. *Acción Psicológica, 6*(1), 7-15.

LA ENSEÑANZA DE ORQUESTA Y MÚSICA DE CÁMARA CON INVIDENTES

Luis Sánchez Sánchez y Práxedes Muñoz Sánchez

Universidad Católica San Antonio (Murcia)

Resumen

Para el alumnado de instrumentos de cuerda-arco (violín, viola, violoncelo y contrabajo) que posee discapacidad visual, la práctica de orquesta y música de cámara puede presentar dificultades, al ser asignaturas que forman parte del currículo oficial de la enseñanza de los conservatorios y en las cuales el contacto visual entre docente-alumnos es fundamental en el seguimiento de las mismas. Entendemos, por tanto, que el maestro ha de compensar con otros recursos la gran cantidad de señales visuales que en estas áreas se emplean y son referentes para el alumnado. Nuestro método se apoya en la etnografía, concretamente en una "educación reflexiva", aunando así un trabajo colaborativo y un diálogo de saberes en distintos escenarios con los actores que en esta área tienen una vinculación directa. Los resultados son fruto de la etnografía reflexiva desde la revisión de estos saberes y buenas prácticas en la práctica con alumnos y músicos que presentan estas características, así como posibilidades y propuestas didácticas, contribuyendo así en la enseñanza de este colectivo y favoreciendo la inclusión.

Abstract

The practice of orchestra and chamber music can be difficult for students of string-bow instruments (violin, viola, cello and double bass) with a visual disability. These are subjects that are part of the official program in conservatories and in them the visual contact between students and professors is critical. We understand therefore that professors need to compensate with other resources the large number of visual incentives that are usual in these areas and guide the students. Our method is based on ethnography, particularly in a "reflexive education", bringing together a collaborative work and knowledge in different scenarios in which the actors have a direct link in this area. The results emerge out of reflexive ethnography with the review of this knowledge and good practice experienced with students and musicians who have these

characteristics, as well as educational possibilities and proposals, thereby contributing to the teaching of this collective and favoring its inclusion.

Introducción

Teniendo presente a Bernal y Gayán (2011, p. 53): "la diversidad en la realidad de un aula es algo ya admitido y aceptado como referencia básica para proporcionar a todos los alumnos aquella educación adecuada a sus características y posibilidades" hemos realizado este trabajo con el que pretendemos mostrar y exponer diversas estrategias y recursos metodológicos para el docente de las asignaturas de orquesta y música de cámara, con el propósito de facilitar la inclusión del alumnado con discapacidad visual en estos grupos, en los cuales la vista ocupa una importancia capital. Y es que consideramos fundamental la labor del docente en este cometido, ya que como expresa Alberti y Romero (2010, p. 11), lo más importante en un maestro que atiende a un alumno con discapacidad visual es "tener curiosidad por conocerlo, ver cómo aprende, tener curiosidad para enseñarle y para adecuarnos a sus necesidades".

Este trabajo es fruto de la investigación realizada en la Universidad Católica San Antonio de Murcia sobre la didáctica del violín en alumnos con discapacidad visual. Su interés radica en que las investigaciones hechas en discapacidad visual tienen una aproximación más general y no tan concreto en estas disciplinas tan específicas que se imparten en el conservatorio. De hecho, en las entrevistas realizadas, los directores y profesionales nos han manifestado que estos conocimientos los han adquirido fundamentalmente desde la **experiencia**. Por ello, desde la etnografía reflexiva y con este trabajo colaborativo, hemos buscado visibilizar cómo afrontar y trabajar desde esta discapacidad.

Método

El método de trabajo se ha apoyado en la etnografía, y más concretamente en una "educación reflexiva", aunando así un trabajo colaborativo y un diálogo de saberes en distintos escenarios con los actores que en esta área tienen una vinculación directa.

Si bien los encuentros y entrevistas han sido diversos (con alumnos invidentes y sus familiares, profesores, directores, músicos y especialistas de la ONCE), quisiéramos tener un agradecimiento especial con Joaquín Núñez Santos (Director de la Orquesta de

Plectro "Rodríguez Albert" de Huelva entre 1985-2014, integrada dentro de la Organización Nacional de Ciegos Españoles, ONCE, y que desapareció el año pasado), Rafael Romero Gil (Director de la Orquesta de Plectro "Ciudad de los Califas" de Córdoba desde 1991), Raúl Roldán Camacho (músico con discapacidad visual de la orquesta anteriormente citada) y Amal Fikry (vicepresidenta de "Al Nour Wal Amal Association", entidad que integra la Orquesta de Cámara de la Luz y la Esperanza de Egipto, la única "orquesta sinfónica" en todo el mundo en la cual todas sus componentes poseen discapacidad visual), por las amplias conversaciones mantenidas y la experiencia y conocimiento que nos han manifestado con suma amabilidad y trato exquisito, gracias a las cuales, hemos podido dar forma a estos resultados que en el siguiente apartado formulamos, concretados para el profesor de las asignaturas de música de cámara y orquesta del conservatorio.

Resultados

Desde la realidad de los discapacitados visuales en estos grupos musicales anteriormente citados, hemos concretado estos recursos y técnicas generales para el profesor de las asignaturas de música de cámara y orquesta que tenga que atender a algún alumno invidente dentro de su aula, las cuales, por supuesto tendrán distintos matices según el nivel, edad y grado de discapacidad visual del alumno. A continuación se resumen los resultados:

- Ha de hacerse **todo** muy **medido** y **contado**: no se puede tocar de una manera "suelta", pues en este caso los músicos pueden perderse.
- El **profesor** ha de adoptar un "rol" diferente: puede seguir empleando batuta (en la práctica de orquesta), pero ha de ser consciente que al músico con discapacidad visual no le van a aportar nada sus **señales visuales**. Por ello, tendrá que **compaginar** éstas (para el resto del grupo), con **señales acústicas** para los invidentes (leves golpes con un palo, aplaudiendo sus manos, voz…).
- Si el porcentaje de videntes e invidentes es parejo (como por ejemplo en las agrupaciones de la ONCE, en las cuales la normativa establece que hayan al menos un 50% de afiliados, por lo que conviven músicos y/o coralistas videntes e invidentes en número similar), el profesor puede considerar **también participar como músico** (al igual que algunos directores de estos grupos)

haciendo las correspondientes señales visuales y acústicas a la vez que toca (siendo así más efectiva su ayuda en el grupo, al compatibilizar ambas funciones).

- **Establecer algunos "puntales" en el grupo**: personas videntes y que por su especial nivel musical apoyen a sus compañeros de sección, siendo por tanto esta figura importante como apoyo tanto a músicos más inexpertos como a invidentes.
- **Mayor detalle en las explicaciones orales**: con el fin de que los alumnos sepan perfectamente lo que el maestro desea.
- Para marcar los **calderones** y los **cambios de compás** y de **matices agógicos** a mitad de la pieza musical, hay dos posibilidades: que entren solo los alumnos videntes, o hacerlos muy medidos para que puedan entrar todos. Por ejemplo, en un calderón sobre una figura, concretar unos pulsos adicionales (en vez de un añadido indeterminado, que es lo que este término teórico-musical en realidad plantea).
- Para indicar **secciones** o **compases** concretos de ensayo: además de indicar el número de compás (para los alumnos videntes) será preciso cantar las notas del compás concreto o que están cercanas al mismo (algún motivo melódico característico por ejemplo) de tal forma que los alumnos invidentes sepan rápidamente que sección o compás quiere repasar en detalle el maestro.
- **Concentración**: es fundamental que los alumnos con discapacidad visual estén muy pendientes del sonido de los demás.
- La **memoria** adquiere una gran importancia: ya que estos alumnos no pueden leer la música en braille mientras tocan.
- La **repetición** es una herramienta indispensable: para consolidar el ajuste del grupo y la seguridad y confianza en todos los detalles expresivos y musicales.

Conclusiones

Estamos convencidos de que la discapacidad no debe suponer una barrera dentro de la enseñanza, ni siquiera en estas disciplinas de orquesta y música de cámara en las cuales la vista se considera fundamental, sino que es preciso simplemente hacer determinadas adaptaciones en nuestros planteamientos docentes. Y es que compartimos

la opinión del maestro Núñez: "La atención de un alumno invidente es idéntica a cualquier otro alumno. Simplemente, el cambio está en que a un alumno vidente tu le dices la instrucción y se lo muestras; sin embargo, a un alumno invidente tienes que decirle la instrucción y "hacérsela", es decir, representar en su cuerpo ese movimiento o postura que debe lograr" (J. Núñez, comunicación personal, 30 de abril de 2015).

Por último, sin duda, es sumamente importante facilitar la inclusión de estos alumnos en estas agrupaciones musicales, ya que a nivel humano, la música para los discapacitados visuales tiene unos aspectos personales muy interesantes, y es que, en palabras del maestro Romero, ellos "se se ven integrados formando parte de grupos con personas que ven totalmente y desempeñan una función con su instrumento que les llena de satisfacción" (R. Romero, comunicación personal, 10 de mayo de 2015).

Referencias

Albertí, M. y Romero, L. (2010). *Alumnado con discapacidad visual*. Barcelona: Graó.

Bernal, J. L. y Gayán, T. (2011). Alumnado con alto rendimiento. *Cuadernos de Pedagogía, 409,* 52-57. Barcelona: Ed. Wolters Kluwer España.

Ipland, J. y Parra, D. (2009). La formación de ciegos y discapacitados visuales: visión histórica de un proceso de inclusión. En *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 453-462). Universidad Pública de Navarra.

LA ENSEÑANZA COMPETENCIAL COMO VEHÍCULO DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS

Carmen Adriana Fonseca Escalante

Universidad de La Guajira

Resumen

El escenario de desarrollo se origina en La Guajira, Colombia, contexto predominantemente indígena con mayoría de población joven. La realidad está marcada por la pobreza, inequidad y vulneración de derechos. Me sitúo como profesional docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Guajira en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. En sus estudiantes se observa la necesidad de adquisición de praxis pedagógicas que permitan la reflexión de saberes contextualizados que posibiliten el empoderamiento como vehículo de transformación social. Se plantea una reestructuración de los planes de estudio en tres asignaturas de los semestres 2º, 5º y 6º. La experiencia piloto consta de cuatro fases diferenciadas que conducen finalmente a la transferencia de conocimientos, materiales y resultados a los futuros cursos académicos. Potencializar las capacidades del alumnado a través de acciones educativas contextualizadas, producen un efecto de transformación del entorno, que revierte, indiscutiblemente, en el desarrollo de los países y pueblos del sur.

Abstract

The development scenario is originated in La Guajira, Colombia, with a majority indigenous context predominating young population. The reality is marked by poverty, inequality and rights violations. I stand as a teaching professional at the Faculty of Education Sciences at the University of La Guajira in the Bachelor of Childhood Education. In their students we can see the need to acquire pedagogical praxis that allow them reflect about the contextualized knowledge that facilitate the empowerment as a vehicle for a proper social transformation. A restructuring of curricula arises in three subjects of semesters 2nd, 5th and 6th. The pilot program consists of four distinct phases that ultimately lead to the transfer of knowledge, materials and results for future academic years. Potentiate the capabilities of students through educational activities

contextualized, an effect of transformation of the environment, which reverses, unquestionably, in the development of the countries and peoples of the South.

Introducción

El presente trabajo es producto de una acción educativa reflexiva, crítica e intercultural, cristalizada a través de una experiencia transformadora de desarrollo educativo, teniendo como escenario la Universidad de La Guajira, Facultad de Ciencias de la Educación, en el marco de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, con el objetivo de lograr mayor pertinencia en el desarrollo de las acciones educativas para participar activamente en la transformación de las problemáticas educativas y sociales que tienen lugar en la propia comunidad, entendiendo participación como la implicación en la toma de decisiones y propuestas en beneficio de una sociedad democrática (Arnstein, 1969).

Partimos de la noción de Educación para el Desarrollo, entendida como la mejora del proceso de entendimiento de una realidad compleja que implica la apropiación de un proceso de participación y mejora compartido en la que la educación tiene, más que una tarea discursiva, una tarea propositiva que desencadene conocimiento crítico y autocrítico ante las inequidades educativas y sociales (Vitón, 2012).

La acción de desarrollo se orienta hacia la transformación de praxis pedagógicas a través mediaciones que faciliten los aprendizajes de las propias realidades educativas en la que están implicadas para lograr procesos de cambio que se inicien desde las propias aulas mediante tareas, actividades y ejercicios que fomenten el fortalecimiento de las competencias pre profesionales en vistas de construir un diálogo acompañado y elaborar productos con pertinencia sociocultural. Estas acciones tienen sentido desde un enfoque constructivista, orientado hacia el modelo participativo como motor de cambio individual y colectivo.

Las actuaciones innovadoras se concretan en torno a las asignaturas de *Política y Normatividad de Infancia, Aprendizaje Significativo y Psicopatología Infantil del Aprendizaje*. Se trabaja en torno a cuatro ejes transversales: la Coeducación, Interculturalidad, Derechos de Infancia y Discapacidad, estableciendo puentes entre las bases teóricas y las realidades socioculturales del contexto.

El desarrollo de la experiencia consta de cuatro fases diferenciadas. La primera constituye la fase de investigación y reflexión analítica de los contenidos teóricos por parte del alumnado de cada una de las asignaturas. En la segunda fase se realiza un diseño planificado de intervenciones guiadas dirigidas a distintos colectivos de la comunidad. La tercera fase es la puesta en marcha de la intervención educativa planificada y la cuarta fase constituye la evaluación de la intervención educativa por parte del alumnado participante.

Método

En una primera fase, se desarrollan tareas que integran actividades que requieren la utilización de modelos de pensamiento Reflexivo, Crítico, Deliberativo y práctico, consiste en la aportación de los temas teóricos, dinamizados por distintas actividades y metodologías variadas: Investigación bibliográfica, lectura, reflexión y discusión de lecturas y artículos, análisis crítico de materiales audiovisuales (anuncios publicitarios, cortometrajes, documentales, programas de televisión), análisis de literatura latinoamericana actual, Juegos de simulación, entre otros.

En una Segunda fase, se realiza el diseño supervisado de intervenciones educativas dirigidas a la comunidad: Barrios en desventaja social, Escuelas rurales, Escuelas de Familias y Colectivo de personas con Discapacidad Intelectual. Se les facilita un modelo de sesión y el tipo de materiales que se sugiere utilizar. Esta fase culmina con la propuesta de intervención elaborada y lista para llevarla a la práctica. En una Tercera fase se llevan a la práctica las propuestas de intervención planificadas, a las que asiste el resto del alumnado como observadores. Se realiza una grabación de video, que posteriormente se utilizará como instrumento de autoevaluación de los aprendizajes. En la Cuarta fase, se lleva a cabo un proceso de evaluación que integra tres momentos: La autoevaluación de la propia práctica a través del visionado de los videos registrados, la coevaluación y finalmente la valoración por parte de la docente.

Resultados

Los resultados obtenidos en la Primera Fase muestran que es necesario generar situaciones de aprendizaje que impliquen la utilización de estrategias para adquirir, interpretar y analizar la información y realizar inferencias, así como para comprender y

organizar la información y finalmente utilizarla y comunicarla (Pozo y Postigo, 1993). Esto se consigue planteando contenidos contextualizados y secuenciando cada uno de los procedimientos necesarios para su interiorización. Los resultados obtenidos en la segunda fase muestran la importancia del andamiaje en los procesos de reestructuración cognitiva, haciendo del alumnado sujetos activos y creativos. Durante la Tercera fase, se observó el pleno involucramiento del alumnado en la puesta en marcha del trabajo planificado previamente. La transferibilidad de los aprendizajes fue notoria y las opiniones de los receptores de las intervenciones fueron positivas.

En la última fase, a nivel general, los grupos más implicados fueron más críticos sobre su propia intervención, estableciendo propuestas de mejora para sus propias prácticas futuras, lo que nos lleva a pensar que, en la medida en que se fomenta la reflexión crítica y constructiva del propio actuar docente como un proceso inherente a su desarrollo profesional, la calidad de las acciones pedagógicas es mayor (Schön, 1987).

Conclusiones

Los efectos de la actuación transformadora han sido pertinentes al contexto y han transformado la manera de concebir la educación por parte del equipo docente. Estos efectos se cristalizan en el fortalecimiento curricular de una asignatura, en el que se incluyen contenidos transversalizados y vinculados con la realidad y el contexto en el que tienen lugar. Se incluyen además recursos materiales como bibliografía relacionada, pautas de organización de la metodología de trabajo y una serie de organizaciones y colectivos de la zona para establecer continuidad con las redes de apoyo comunitario.
Después de dos períodos académicos, el profesorado que imparte la asignatura, continua utilizando las metodologías propuestas y actualmente está desarrollando investigaciones que involucran al propio alumnado. Este hecho supone la creación de capacidades instaladas en el equipo docente, que expresadas en su propio lenguaje, se constituyen como intermediadores de su propio desarrollo.

Asimismo, después de un año de la experiencia de educación transformadora, se establece contacto con el alumnado participante de la *primera edición*, a través de una sencilla encuesta con preguntas acerca de la valoración de la significatividad de los aprendizajes y la utilización de los mismos. Los resultados obtenidos indican que han

surgido nuevas iniciativas por parte de las propias estudiantes para seguir interviniendo educativamente, de forma independiente, en barrios, iglesias, escuelas y colectivos en riesgo de exclusión social.

Los efectos de las acciones de transformación forjaron el fortalecimiento del tejido educativo para el desarrollo de una formación inicial de docentes más sensibilizadas ante las problemáticas de su entorno, con mayores capacidades para transformarlas y sobretodo, con mayor sed de aprendizaje.

La necesidad de llevar a cabo acciones educativas interculturales, innovadoras, reflexivas y críticas partiendo desde lo micro: las metodologías de las aulas, la coordinación del equipo docente, el repensar de los planes de estudio y su reformulación a partir de la apertura al contexto, hacia lo macro: interviniendo en la propia comunidad de forma crítica y consciente, produce una incidencia en la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, mas contextualizados y encaminados al fortalecimiento de capacidades para intervenir en el entorno, disminuyendo las asimetrías en la equidad educativa y social (Vitón, 2012).

La mejora de la calidad en la Educación Superior implica establecer relaciones de transformación con pertinencia cultural, permitiendo emerger la acción de los sujetos que hacen parte de la misma a través de la creación de procesos de participación que desencadenen futuros mecanismos de participación ciudadana para la transformación y desarrollo social.

Referencias

Arnstein, S. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association*, *35*(4), 216-224.

Pozo, J. I. y Postigo, Y. (1993). Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo. En C. Monereo (coord.): *Las Estrategias de aprendizaje: Procesos contenidos e interacción.* Barcelona: Domènech Ediciones.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner.* San Francisco: Jossey-Bass.

Vitón, M.J. (2012). *Diálogos con Raquel. Praxis Pedagógicas y reflexión de saberes para el desarrollo educativo en la diversidad cultural.* Madrid: Editorial Popular.

FUNCIONAMIENTO DE LAS AULAS DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE (CYL) DE LA COMUNIDAD VALENCIANA. APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA TEACCH EN EL AULA

Juan-Vicente Blázquez-Garcés, Gemma Pastor-Cerezuela, María-Inmaculada Fernández-Andrés, Pilar Sanz-Cervera y Raúl Tárraga-Mínguez

Universidad de Valencia

Resumen

Antecedentes. Las Unidades Específicas de Comunicación y Lenguaje (aulas CyL) ofrecen una respuesta educativa adecuada e inclusiva a determinados alumnos/as con TEA o con TEL, con o sin Discapacidad Intelectual asociada, en algunos centros escolares de modalidad ordinaria en la Comunidad Valenciana. **Objetivos.** Exponer el funcionamiento de las aulas CyL, las bases de la metodología TEACCH, y los fundamentos de su aplicación en el aula. **Método.** Se trata de un estudio descriptivo, cuyo planteamiento se basa en la experiencia y práctica profesional llevada a cabo en estas aulas, mediante la utilización de la metodología TEACCH. **Desarrollo.** La intervención educativa en las aulas CyL se lleva a cabo por un/a Maestro/a de Educación Especial de la especialidad Pedagogía Terapéutica, otro/a de Audición y Lenguaje, y un/a educador/a de Educación Especial. La ratio máxima por aula CyL es de 8 niños/as, que se ubican en modalidad A o modalidad B. El funcionamiento de las aulas CyL se basa en la metodología TEACCH: estructuración de los espacios, estructuración de los tiempos y organización visual del aula. **Conclusiones.** La enseñanza estructurada propicia la comunicación receptiva y ayuda a los alumnos con TEA o con TEL a entender las situaciones y expectativas de su contexto.

Abstract

Background. Specific Units of Language and Communication (aulas CyL) offer adequate and inclusive educational response to certain students with ASD or SLI, with or without intellectual disability associated in some schools in ordinary mode in Valencia. **Objectives**. Exposing the operation of the aulas CyL, the foundations of TEACCH methodology, and rationale for their application in the classroom. **Method**. This is a descriptive study, whose approach is based on experience and practice held in

these classrooms, using the TEACCH methodology. **Development**. The educational intervention in aulas CyL is conducted by Teacher of Special Education Pedagogy Therapeutics specialty, other Hearing and Language, and educator of Special Education. The maximum ratio by aula CyL is 8 children, which are located in mode A or B. The operation mode of the CyL aulas is based on the TEACCH methodology: structuring of space, time and structuring visual classroom organization. **Conclusions**. Structured teaching receptive fosters communication and helps students with ASD or SLI to understand situations and expectations of context.

Introducción

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es uno de los trastornos que más ha aumentado su diagnóstico en los últimos años. A pesar que este diagnóstico se reflejó como tal hace poco tiempo en el DSM-5 (APA, 2013), el concepto de espectro del autismo, referido a la gran variabilidad sintomatológica del trastorno, es referido desde hace décadas. Los ejes fundamentales para el diagnóstico del TEA son:

- Déficit en habilidades para la comunicación e interacción social.
- Presencia de comportamientos, intereses y actividades restringidos y/o estereotipados.

El alumnado con TEA: formas diferentes de comprender, pensar y aprender.

Las Unidades Específicas de Comunicación y Lenguaje (aulas CyL) ofrecen una respuesta educativa e inclusiva a determinados alumnos con TEA y con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Dicho alumnado comparte características, siendo el alumnado con TEA el que muestra mayores dificultades por abarcar una sintomatología más allá del ámbito de la comunicación. Atendiendo al alumnado con TEA y teniendo en cuenta las teorías principales que explican el autismo (déficit en la teoría de la mente, déficit en las funciones ejecutivas, y coherencia central débil), podemos afirmar que los alumnos con TEA comprenden, piensan y aprenden de manera diferente (Peeters, 2008). Así, procesos psicológicos tales como la percepción, la atención, la memoria, el lenguaje y el pensamiento presentan un funcionamiento peculiar y distintivo, aunque no necesariamente tenga que ser siempre por debajo del funcionamiento del alumnado neurotípico. Igualmente, en el lenguaje presentan dificultades receptivas y expresivas

(en mayor o menor grado), la memoria de trabajo y la capacidad de procesar varios fragmentos de información al mismo tiempo suele estar afectada, suele haber una focalización estrecha de la atención (efecto túnel) y fragmentada (sólo hacia algún aspecto concreto del entorno, no a la globalidad), un procesamiento pobre de la información auditiva y de la dimensión temporal, dificultades sociales, problemas con los significados, además de presentar en muchos casos problemas para la modulación y la integración de los estímulos sensoriales. Sin embargo, suelen presentar una muy buena capacidad para recordar detalles específicos durante largos periodos de tiempo, una capacidad muy buena de atención, concentración y búsqueda en aquello que realmente les motiva y les interesa, un estilo cognitivo focalizado en el detalle que en algunas tareas puede resultar muy beneficioso y sobre todo una capacidad muy buena en el procesamiento de la información visual y espacial.

Precisamente, las bases de la metodología TEACCH -que es la metodología que se utiliza en las aulas dirigidas a la inclusión de los alumnos con TEA en los centros escolares ordinarios- se basan principalmente en estos puntos fuertes que presenta este tipo de alumnado, tratando al mismo tiempo de compensar sus dificultades a través del diseño de un entorno ajustado a sus necesidades y de adaptaciones curriculares significativas que incluyan metodologías de aprendizaje adaptadas a sus peculiaridades de procesamiento de la información.

Metodología TEACCH

El método TEACCH (tratamiento y educación para niños con autismo y otras dificultades comunicativas) fue creado en la década de los 70 por Eric Schopler y Gary Mesibov con el objetivo de permitir el acceso a cualquier oportunidad educativa y en cualquier entorno educativo a las personas con TEA, ya que ofrece principios y estrategias para llevar a cabo una diferenciación efectiva del currículo que permite el aprendizaje del alumnado con TEA en cualquier etapa evolutiva (Mesibov y Howley, 2010).

El método TEACCH se basa en una enseñanza estructurada cuyos componentes son:

- Estructuración física: los espacios (rincones) del aula están asociados a una actividad concreta, donde los materiales están claramente marcados y dispuestos

según el nivel de comprensión del alumno (ej.: rincón de juego, rincón de trabajo, rincón de la biblioteca, rincón de asamblea, etc.).

- Horarios: El horario individual proporciona al alumno una rutina cómoda, predecible y coherente, respondiendo a las preguntas ¿dónde voy a estar?, ¿qué actividades voy a realizar? y ¿en qué orden voy a realizarlas? evitando posibles confusiones y favoreciendo su autonomía. Este horario se trabaja en el aula, pero también en el hogar mediante la agenda personalizada.
- Sistema de trabajo: el sistema de trabajo organiza cada actividad específica en la que el alumno está involucrado, haciendo que él mismo perciba que se espera de él respecto a lo que hay que hacer, el orden, el número de tareas, cómo saber que la actividad ha finalizado y qué pasará cuando se haya terminado.
- Estructura e información visuales: cada tarea está organizada y estructurada visualmente (ej.: historias sociales, paneles de petición, paneles de anticipación, etc.).

Todos estos componentes básicos del sistema TEACCH es necesario que estén presentes no sólo en el aula específica sino también en el aula ordinaria, así como en todos los espacios del entorno escolar en los que el alumnado con TEA participe (patio, comedor, actividades extraescolares, etc.).

Funcionamiento de las aulas CyL

En el curso académico 2004-2005 se instaló por vez primera en la Provincia de Valencia una unidad específica dedicada a niños con necesidades educativas especiales de comunicación y lenguaje en un centro ordinario de educación. Estas unidades se denominaron aulas de Comunicación y Lenguaje (aulas Cyl).

Las aulas CyL han adoptado la metodología TEACCH y están asistidas por tres profesionales por aula, un/a maestro/a de Educación Especial de la especialidad Pedagogía Terapéutica, un maestro/a de Educación Especial de la especialidad de Audición y Lenguaje, y un/a educador/a de Educación Especial. La ratio de estas aulas es de 8 alumnos y estos niños combinan su actividad en el aula CyL con la del aula ordinaria. La modalidad de los niños se diferencia entre modalidad A y modalidad B. Los alumnos de modalidad A pasan un porcentaje igual o superior al 40% del horario semanal en el aula CyL, siendo el tutor uno de los maestros del aula CyL; mientras que

el alumnado de modalidad B pasan un porcentaje inferior al 40% del horario semanal en el aula CyL, siendo el tutor el del aula de referencia. El porcentaje de tiempo que el alumno no está en el aula CyL se realiza en el aula ordinaria.

A lo largo de estos años, el número de aulas CyL ha ido creciendo progresivamente no sólo en Centros de Educación de Infantil y Primaria sino también en Institutos de Educación Secundaria a lo largo de las tres provincias de la Comunidad Valenciana, debido a la influencia positiva que han tenido en el proceso de enseñanza del alumnado con TEA principalmente, así como del alumnado con TEL.

Referencias

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Mesibov, G. y Howley, M. (2010). El acceso al currículo por alumnos con trastornos del espectro del autismo: uso del Programa TEACCH para favorecer la inclusión. Autismo Avila.

Peeters, T. (2008). *Autismo: de la comprensión teórica a la intervención educativa*. Autismo Ávila.

DEVELOPING MULTIVARIATE MODELS ON ATTITUDES, SELF-EFFICACY AND ACADEMIC ACHIEVEMENT IN MATHEMATICS

M. P. Vaz-Rebelo, M. G. Bidarra, V. Alferes, C. M. Barreira, G. Franco Borges, & F. M. Silva

Faculty of Psychology and Educational Sciences-University of Coimbra-Portugal

Abstract

The purpose of this study is to analyze the relationship between Mathematics' attitudes, self-efficacy, and achievement, in order to identify some explaining factors of middle school pupils' academic performance. The participants were 170 middle school pupils (5th and 6th grade), aged between 10 and 15 years old. Data were obtained with the *Scale of Attitudes towards Mathematics Review* – EARM-R, the *Mathematics Self-Efficacy Scale* – MSES and a *Socio demographic Questionnaire*, which gather data about Math's achievement. The results show that Mathematics' attitudes and self-efficacy are positively related, and that Mathematics' achievement is positive and significantly explained by these two variables. Moreover, it was verified an inversed relationship between pupils' age, attitudes towards Mathematics, and Mathematics' self-efficacy, which are gradually more negative as age increases. Girls have more positive attitudes toward Maths than boys. Pupils without retentions in their school career, when compared with their peers with retentions, showed higher Mathematics self-efficacy expectations. Linear regression analyses indicate different pattern of predictors for male and female performance in Mathematics, as well as along the school year. Besides, the effect of Mathematics' self-efficacy is stronger than the effect of attitudes on maths academic achievement.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo analizar la relación entre las actitudes, la autoeficacia y el rendimiento escolar en matemáticas. Participaron del estudio 170 alumnos, de 5º y 6º grado escolar, con edades comprendidas entre los 10 y 15 años. Los datos se obtuvieron a partir de la Scale of Attitudes towards Mathematics Review - EARM-R, de la Mathematics Self-Efficacy Scale – MSES y un cuestionario Socio demographic , que incluía cuestiones sobre el rendimiento em matemáticas a lo largo del año lectivo. Los

resultados muestran que las actitudes y autoeficacia en Matemática están relacionados positivamente y que el logro de Matemáticas se explica de manera significativa por estas dos variables. Los datos también muestran la relación inversa entre la edad, las actitudes de los alumnos y la autoeficacia hacia las matemáticas, que son progresivamente más negativas a medida que aumenta la edad. Existe también una diferencia en función del género, las niñas tienen actitudes más positivas hacia las matemáticas que los niños. Los alumnos sin reteníncion escolar, en comparación con sus compañeros con reteníncion escolar, tienen mayores expectativas de autoeficacia en Matemáticas. Los análisis de regresión lineal indican diferentes patrones de rendimiento escolar para el desempeño en Matemáticas para niños y niñas a lo largo de los tres períodos escolares, edejando en evidencia la importancia del efecto de auto-eficacia sobre el rendimiento académico de matemáticas, siendo mucho más fuerte que el efecto de las actitudes.

Introduction

The motivational and affective states have been recognized as important factors affecting school success and failure, especially for pupils who though possessing medium or above average intellectual capacities, who has being show a low academic performance on Mathematics (Almeida, Miranda, Salgado, Silva, & Martins, 2012). The relationship between self-efficacy and attitudes toward Mathematics has already been studied and it has been recognized subtle differences, but also strong interrelations, between these two concepts (Liu & Koirala, 2009). However, it is still missing an integrated approach on the relationship among these variables with Maths' achievement, even as on how that relationship may be mediated by individual and sociodemographic variables. The purpose of this study is to analyze the relationship between Mathematics' attitudes, self-efficacy and achievement, seeking for a better understanding of the explainers' factors of the middle school pupils' academic performance.

METHOD

Sample

The participants were 170 middle school pupils (5th and 6th grade), in the 2012/2013 school year, aged between 10 and 15 years old, 53% of them were girls and 47% were boys.

Instruments

Data were obtained from the *Scale of Attitudes towards Mathematics Review* - EARM-R (Bidarra & Almeida, 2014), and *Mathematics Self-Efficacy Scale* – MSES (Liu & Koirala, 2009) with a reliability coefficient (Cronbach's alpha) of .76 and .86, respectively. It was used a *Sociodemographic Questionnaire* to gather data about Math achievement during the school year. The EARM-R includes 18 items distributed across three dimensions, *Valency*, *Expectancy* and *Instrumentality* and the *Mathematics Self-Efficacy Scale* – MSES is an unidimensional scale.

RESULTS

Math's Attitudes and self-efficacy, and socio demographic variables

Correlation coefficients between Math's attitudes and self-efficacy were positive and statistically significant, the highest score being between global attitudes and global self-efficacy (r = .58) – Table 1.

Table 1. *Correlation analysis between EARM-R e MSES*

	Global self-efficacy
Valency	.442**
Instrumentality	.242**
Expectancy	.547**
Attitudes (global)	.583**

** *p < 0,01*

The correlations coefficients between global attitudes and age was -.14 (cf. Table 2), and between Math's self-efficacy and age was -.19 (p <.05).

Table 2. *Correlation analysis between EARM-R, MSES and age*

	Age
Valency	-.113
Instrumentality	-.153*
Expectancy	-.023
Attitudes (global)	-.138
Self-efficacy	-.193*

* *p < 0,05*

The differences on Attitudes toward Math are associated to gender, the girls scoring higher on those attitudes than boys t(167)= –2.2665, p = .008. The differences by gender aren't significant on Math self-efficacy (cf. Table 3).

Table 3. *EARM-R, MSES and gender*

	Male		Female		
	Mean	SD	Mean	SD	Sig.
Valency	22.38	3.89	23.21	2.92	0.116
Instrumentality	20.22	3.6	21.53	3.17	0.013*
Expectancy	19.38	3.86	20.31	3.57	0.102
Attitudes (global)	62.03	7.84	65.06	6..94	0.008**
Self-efficacy	2.73	0.68	2.71	0.68	0.805

* p ≤ 0,05

Pupils without retentions in their schooling career scored higher on Math's attitudes and on Math's self-efficacy (cf. Table 4).

Table 4. *EARM-R, MSES and school career with and without retentions*

	School career retentions				
	Yes		No		
	M	Dp	M	Dp	Sig.
Valency	19.94	4.09	2.90	0.77	0.000**
Instrumentality	18.94	4.53	21.15	3.21	0.009*
Expectancy	18.61	3.79	20.01	3.70	0.130*
Attitudes (global)	57.50	9.45	64.37	6.92	0.000**
Self-efficacy	2.30	.74	2.77	0.66	0.005*

* *p* ≤ 0,05 ; ** *p* ≤ 0,001

Univariate models on Math achievement

Gender, age, school career and Math's achievement

Gender is not related with Math's school achievement (cf. Table 5). However, age and school career (with and without retentions) are related with Math's achievement (cf. Table 6 and 7), meaning that older pupils, and those with retentions in their school career, has revealed lower grades.

Table 5. *Gender and Math achievement*

	1st trimester			2nd trimester			3rd trimester (expected)		
Gender	Mean	SD	Sig.	Mean	SD	Sig,	Mean	SD	Sig.
Male	3.19	.873	.202	3.26	.807	.496	3.53	.886	.850
Female	3.37	.942		3.36	.952		3.56	.961	

Table 6. *Age and Math achievement*

		1st trimester	2nd trimester	3rd trimester (expected)
Age	Pearson Correlation	-.243**	-.213**	-.215**

** $p \leq 0{,}001$

Table 7. *School career and Math achievement*

	1st trimester			2nd trimester			3rd trimester (expected)		
School career	Mean	SD	Sig.			Sig.			Sig,
Yes	2.33	.594	.000**	2.28	.575	.000**	2.72	.669	.000**
No	3.39	.878		3.43	.835		3.64	.903	

** $p \leq 0.001$

Attitudes, Self-efficacy and Math's achievement

The correlational analyses indicated that attitudes toward Mathematics were positively and statistically associated with Mathematics achievement (cf. Table 8). The coefficients were positive, meaning that how much more positive were the attitudes towards Mathematics, better the results obtained. With the exception of Valence dimension, whose correlation coefficient increased throughout the school year, the

correlation coefficients of all other dimensions, as well as global attitudes, decreased throughout the school year.

The correlational analyses also indicated that Math's Self-efficacy was positively and statistically associated with Math's achievement, and these correlation coefficients increased throughout the school year.

Table 8. *Correlation analysis between Math achievement, EARM-R and MSES*

	Math achievement		
	1st trimester	2nd trimester	3rd trimester (expected)
Valency	.352**	.367**	.388**
Instrumentalty	.317**	.300**	.282**
Expectancy	.537**	.491**	.466**
Attitudes (global)	.583**	.547**	.547**
Self efficacy	.568**	.569**	.589**

* $p < 0.01$

Multivariate models on Math Achievement

Taking in account the interrelations between the variables, two multivariate models were developed – one for boys, and another for girls – including all the variables previously analyzed.

The results of the regression analysis - considering as predictor variables the Attitudes towards Math, the Math's self-efficacy, the age, and the school career – has indicated that, for boys, the self-efficacy and the school career were significantly predictors of Mathematics' achievement in the first and second trimesters, being the percentage of Math's achievement variance explained of 33.28% (R^2 =.45) in the first trimester and 28.84% (R^2 =.42) in the second trimester. In the third trimester, only the Math's self-efficacy predicted 22.74% of the expected results on Maths (R^2 =.36) (cf. Table 9).

Table 9. *Regression Analysis predicting Math Achievement for boys*

BOYS	1st trimester		2nd trimester		3rd trimester (expected	
	β	SE	β	SE	β	SE
(Constant)	.091	.422	.408	.409	.784	.463
School career	.255*	.215	.306**	.196	.194*	.225
Self-efficacy	.568**	.112	.504*	.107	.530**	.122
F	33.28**		28.84**		22.74**	
R^2	.47		.43		.37	
R^2 adjusted	45		.42		.36	

*** $p \leq 0{,}001$ ** $p \leq 0{,}05$

The Mathematics achievement for girls was significantly predicted by a more complex pattern of variables along the three trimesters. In the first trimester, math's self-efficacy and expectancy, as well as school career, explained 42% (R^2 =.42) of variance. In the second trimester, expectancy was replaced by global attitudes, which ones, together with math's self-efficacy and school career, explained 46% (R^2 =.46). Finally, in the third trimester, Mathematics' self-efficacy and attitudes explained 43% (R^2 =.43).

Table 10. *Regression Analysis predicting Math Achievement for girls*

	1st trimester		2nd trimester		3rd trimester (expected)	
	β	SE	β	SE	β	SE
Constant			-3.011	.865		
School career	.199*	.342	.274*	.329		
Expectancy	.239*	.032				
Attitudes (global)	.240	.217	.328**	.013	.367**	.013
Self-efficacy	.222*	.141	.326**	.134	.391**	.138
F	17.028**		26.577**		36.028**	
R^2	.45		.48		.44	
R^2 adjusted	.42		.46		. 43	

** $p \leq 0.001$ ** $p \leq 0.05$

Conclusions

The results show that Mathematics' attitudes and self-efficacy are positively related, and that Mathematics' achievement is positive and significantly explained by those two variables. Data also shows an inverse relationship between age and pupils' attitudes towards Mathematics, which are gradually more negative as far as age increases. The same happens with pupils with retentions in their school career, when compared with their peers without retentions in their learning path, whose ones had revealed higher Mathematics self-efficacy expectations. Linear regression analyses indicate that Mathematics' performance has different patterns for boys and girls, and the school career effect, namely the academic failure, must also be highlighted, because it remains in the multivariate model. Besides, although it can be significantly predicted by self-efficacy, the effect of Math's self-efficacy is comparatively much stronger than the effect of Math's attitudes on school performance during the second period, as well as the expected achievement in the third period of the academic year. These data partially corroborate others studies pointing to the stronger effect of Mathematics' self-efficacy (Liu & Koirala, 2009). These findings suggest that efforts are needed for promoting both Math's positive attitudes and Math's self-efficacy, in order to enhance Math's achievement and to prevent academic failure.

References

Almeida, L., Miranda, L. C., Salgado, A. M., Silva, M. & Martins, V. A. (2012). Impacto da capacidade cognitiva e das atribuições causais no rendimento escolar na Matemática. *Quadrante, 21*(1), 55-66.

Bidarra, M. G., & Almeida, M. M. (2014).Atitudes e atribuições causais do rendimento escolar em Matemática", In F. Veiga (Coord.) *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Liu, X. & Koirala, H. (2009). The Effect of Mathematics Self Efficacy on Mathematics Achievement of High School Students. NERA Conference Proceedings 2009. Paper 30.

VARIABLES CONTEXTUALES E IMPLICACIÓN ESCOLAR

Arantza Fernández-Zabala, Eider Goñi, Igor Camino y Luis María Zulaika
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

Antecedentes: El marco de la teoría ecológica de sistemas identifica los tres principales contextos asociados a la implicación escolar: la familia, los pares y la escuela. Este estudio trata de analizarlas posibles diferencias en función del sexo y de la edad en dichas variables contextuales y en la implicación escolar. Método: Participaron un total de 1543 estudiantes de Educación Secundaria, 728hombres (47.2%) y 815 mujeres (52.8%).Todos ellos cumplimentaron la escala de Apoyo Familiar y de Amigos (AFA), la escala de apoyo de profesores del Cuestionario Health Behaviour in School aged Children (HBSC) y el School EngagementMeasure (SEM). Resultados: Los resultados muestran diferencias significativas a favor de las mujeres en la percepción del apoyo de los amigos, así como en la implicación comportamental y emocional. Se hallan a su vez, puntuaciones significativamente más altas para el grupo de menor edad en cuanto a la percepción del apoyo tanto de los padres como del profesor, y en las tres dimensiones de la implicación (comportamental, emocional y cognitiva).Conclusiones: Los resultados se discuten teniendo en cuenta las diferencias halladas entre los dos sexos y los dos grupos de edad.

Abstract

Background: Family, peers and school are the three main contexts related to school engagement. This study aims to analyze the possible differences by gender and age in these contextual variables and school engagement. Method: A total of 1543 secondary school students, 728 men (47.2%) and 815 women (52.8%) took part in this study. They completed the scale of Family Support and Friends (AFA), the scale of support for teachers Health Questionnaire Behaviour in School Aged Children (HBSC) and the School Engagement Measure (SEM). Results: The results showed significant differences in favor of women in the perception of support from friends, as well as behavioral and emotional engagement. Are in turn, significantly higher scores for the youngest age group in the perception of support from both parents and teachers, and in

the three dimensions of engagement (behavioral, emotional and cognitive). Conclusions: The results are discussed taking into account the differences found between the two sexes and two age groups.

Introducción

Desde el marco de la teoría ecológica de sistemas se identifican los tres principales contextos asociados a la implicación escolar: la familia, los pares y la escuela (Ou, 2005; Sinclair, Christenson, Lehr, y Reschly-Anderson, 2003).

Respecto a la familia, cabe destacar su importancia para el desempeño escolar de los adolescentes (Rodríguez, Droguett, y Revuelta, 2012). Esta influencia paterna es mayor en los primeros años de escolaridad; puesto que posteriormente, tanto el grupo de iguales como los adultos del entorno escolar van adquiriendo una mayor influencia (Woolley y Bowen, 2007). No se encuentran diferencias en función del sexo (Musitu y Cava, 2003).

Respecto al apoyo social percibido de los/as amigos/as, éste tiene una considerable influencia en varios aspectos del ajuste escolar (Studsrod y Bru, 2011), sin embargo, no todos los estudios han encontrado una asociación positiva significativa (Rodríguez et al., 2012).También existe un notable consenso sobre los beneficios de la relación docente-estudiante en el ajuste escolar (Hughes, Luo, Kwok, y Loyd, 2008).Se ha comprobado, a su vez, que el nivel de apoyo percibido por parte de las amistades y del/la profesor/a es mayor en las chicas adolescentes que en los chicos (Bokhorst, Sumter, y Westenberg, 2010; Musitu y Cava, 2003).

Respecto a la implicación escolar, en general son las adolescentes las que informan de niveles más altos de implicación frente a los adolescentes, produciéndose un descenso de dicha implicación durante la adolescencia (Ros, Goikoetxea, Gairín, y Lekue, 2012; Wang, Willett, y Eccles, 2011).

Esteestudio trata de comprobar cómo varían la implicación y el apoyo social en función del sexo y la edad, dado que los resultados no son concluyentes.

Método

Participantes

En este estudio participaron un total de 1543 estudiantes, de los cuales 728 eranhombres (47.2%) y 815 mujeres (52.8%) con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años (M = 14.24; SD = 1.63).Para comprobar diferencias de edad, los participantes se dividen en dos grupos: 879 menores de 14 años (57%) y 664 mayores de 14 años (43%).

Instrumentos

El *apoyo* social percibido *de los padres y de los amigos* se calcula a partir de las respuestas al Cuestionario de Apoyo Social (AFA; Landero y González, 2008). Que ofrece un 62.04% de la varianza total y una fiabilidad adecuada α = .92.

El apoyo de los profesores se evalúa con la escala de apoyo de profesores del Cuestionario Health Behaviour in School aged Children (HBSC, de Moreno,Ramos, Rivera, Jiménez-Iglesias, y García, 2012), cuyo porcentaje de varianza total, en el caso de la muestra del presente trabajo se sitúa en el 44.18%. Asimismo, el Alpha de Cronbach también resulto ser adecuado puesto que ofreció un índice de .86.

La *implicación escolar* se mide mediante el Cuestionario de Implicación Escolar (SEM; Fredriks, Blumenfeld, Friedel, y Paris, 2005) que distingue tres subescalas con adecuados índices de consistencia interna: implicación cognitiva (α = .55-.82), implicación emocional (α = .72-.77) e implicación comportamental (α = .83-.86).

Procedimiento

Se contactó con la dirección de los centros educativos con el fin de obtener el permiso pertinente no solo de los equipos directivos, sino también de los tutores, padres y madres. La cumplimentación de los cuestionarios se llevó a cabo en horario lectivo dentro de las aulas. Debido a la ley de protección de datos se aseguró en todo momento el anonimato de sus respuestas.

Resultados

A continuación se exponen en la tabla 1 y en la 2, respectivamente, los datos del contraste de medias en función del sexo y de la edad de los participantes en las variables estudiadas.

Tabla 1. *Diferencias en el contexto familiar, en el escolar y en la implicación escolar en función del sexo*

Variables	Estadísticos	Menores de 14		Mayores de 14	
		Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
Apoyo familiar	M (DT)	33.01 (5.07)	33.56 (5.18)	31.77 (4.73)	32.00 (5.82)
	t	-1.60		-.55	
	P	.111		.580	
Apoyo amigos	M (DT)	27.08 (4.51)	29.54 (4.17)	27.16 (4.49)	29.34 (4.16)
	t	-8.37		-6.48	
	p	.000***		.000***	
Apoyo profesores	M (DT)	26.64 (6.34)	27.40 (5.57)	25.34 (5.35)	24.98 (5.52)
	t	-1.90		.85	
	p	.058		.397	
Implicación comportamental	M (DT)	16.92 (2.51)	17.15 (2.25)	16.06 (2.23)	16.52 (2.09)
	t	-1.39		-2.75	
	p	.166		.006**	
Implicación emocional	M (DT)	21.36 (3.42)	22.27 (3.08)	20.54 (3.33)	21.21 (4.16)
	t	-4.18		-2.26	
	p	.000***		.024*	
Implicación cognitiva	M (DT)	23.49 (6.11)	23.45 (5.58)	21.52 (5.28)	22.04 (5.29)
	t	.11		-1.26	
	p	.910		.207	

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$*** $p < .001$

En relación al grupo de menor edad, los resultados evidencian diferencias estadísticamente significativas para el grupo de las mujeres en las escalas de *apoyo de amigos*, de *implicación emocional*. En el grupo de los mayores de 14 años en cambio, las diferencias significativas se observan en las escalas de *apoyo de amigos*, de *implicación comportamental* y *emocional*, nuevamente en el grupo de las chicas.

Tabla 2. *Diferencias en el contexto familiar, en el escolar y en la implicación escolar en función de la edad*

Variables	Estadísticos	Chicos		Chicas	
		Menores de 14	Mayores de 14	Menores de 14	Mayores de 14
Apoyo familiar	M (DT)	33.01 (5.07)	31.77 (4.73)	31.56 (5.18)	32.00 (5.82)
	t	3.33		4.05	
	p	.001**		.000***	
Apoyo amigos	M (DT)	27.08 (4.51)	27.16 (4.49)	29.54 (4.17)	29.34 (4.16)
	t	-.21		.69	
	p	.831		.488	
Apoyo profesores	M (DT)	26.64 (6.34)	25.34 (5.35)	27.40 (5.57)	24.98 (5.52)
	t	2.99		6.21	
	p	.003**		.000***	
Implicación comportamental	M (DT)	16.92 (2.51)	16.06 (2.23)	17.15 (2.25)	16.52 (2.09)
	t	4.79		4.08	
	p	.000***		.000***	
Implicación emocional	M (DT)	21.36 (3.42)	20.54 (3.33)	22.27 (3.08)	21.21 (4.16)
	t	3.21		4.20	
	p	.001**		.000***	
Implicación cognitiva	M (DT)	23.49 (6.11)	21.52 (5.28)	23.45 (5.58)	22.04 (5.29)
	t	4.63		3.65	
	p	.000***		.000***	

*Nota: ** p*< .01*** *p*< .001

Respecto a las diferencias en función de la edad, tanto en el grupo de los chicos como en el de las chicas, se evidencian diferencias significativas en todas las escalas excepto en la de *apoyo de amigos*. Es el grupo de menor edad el que obtienes las puntuaciones más altas, excepto en el caso del *apoyo familiar*, donde son las chicas mayores de 14 años las que perciben un mayor apoyo frente a las menores de 14.

Discusión

En lo referente al sexo, los resultados del estudio confirman parcialmente lo aportado en la investigación previa, puesto que no en todas las dimensiones se han hallado diferencias estadísticamente significativas.

En cuanto a la edad, en general se comprueba una mayor percepción del apoyo social y una mayor implicación escolar de los estudiantes más jóvenes frente a los de mayor edad.

En resumen, teniendo en cuenta que los chicos/as de edad más avanzada en la adolescencia muestran puntuaciones más bajas en apoyo social e implicación escolar, se evidencia la necesidad de centrar las intervenciones en dicha población.

Referencias

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., y Paris, A. H. (2005). School engagement. In K. A. Moore y L.H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development* (pp. 305-321). New York, Estados Unidos: Springer.

Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O., y Loyd, L. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 100*, 1-14.

Landero, R., y González, M. (2008). *Escala de Apoyo Social Percibido de Familia y Amigos (AFA).* Documento interno de la Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León.

Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Jiménez-Iglesias, A., y García, I. (2012). *Las conductas relacionadas con la salud y el desarrollo de los adolescentes españoles: Resumen del estudio Health Behaviour in School Aged Children (HBSC-2010).* Madrid, España: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Musitu, G., y Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial, 12*(2), 179-192.

Ou, S. (2005). Pathways of long-term effects of an early intervention program on educational attainment: Findings from the Chicago longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*, 578-611.

Rodríguez, A. Droguett, L., y Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: The role of academic self-concept and perceived social support. *Revista de Psicodidáctica, 17*(2), 397-414.

Ros, I., Goikoetxea, J., Gairín, J., y Lekue, P. (2012). Implicación del alumnado en la escuela: Diferencias interindividuales e intercentros. *Revista de Psicodidáctica, 17*(2), 291-307.

Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., y Reschly-Anderson, A. (2003). Facilitating school engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist, 8*, 29-41.

Studsrod, I., y Bru, E. (2011). Perceptions of peers as socialization agents and adjustment in upper secondary school. *Emotional & Behavioural Difficulties, 16*(2), 159-172.

Wang, M., y Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence, 22*(1), 31-39.

Woolley, M. E., y Bowen, G. L. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the schhol engagement of middle school students. *Family Relations, 56*, 92-104.

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE UN NUEVO CUESTIONARIO DE IMPLICACIÓN EN LA ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA

Guillermo Infante, Ana Zuazagoitia, Lorena Revuelta e Ibon Echeazarra

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

Antecedentes: La investigación en torno a la implicación se ha dirigido fundamentalmente al ámbito escolar, sin embargo, es necesario extenderlo al ámbito de la actividad físico-deportiva, ya que la promoción de la actividad física entre la población joven es objetivo importante de la salud pública. **Método:** Se elaboró un cuestionario para medir el nivel de Implicación en la Actividad Físico-deportiva denominado IMAF. El objetivo fue analizar las propiedades psicométricas (estructura factorial, consistencia interna y validez nomológica) de dicho instrumento. El cuestionario fue administrado a 355 adolescentes (180 hombres y 175 mujeres) entre 11 y 18 años (*M* = 14.35; *D.T.* = 1.72) y residentes en la Comunidad Autónoma Vasca. **Resultados:** El análisis factorial confirmó la estructura trifactorial propuesta a partir de la revisión del constructo *implicación* mostrando tres escalas independientes (*conductual*, *cognitiva* y *afectiva*) con valores adecuados de consistencia interna valorada por medio del índice alpha de Cronbach. Asimismo, los análisis reflejaron mejores puntuaciones en las tres dimensiones analizadas en función del nivel de actividad físico-deportiva referido por los participantes refrendándose la validez nomológica del instrumento. **Conclusiones:** Los resultados confirmaron la estructura trifactorial propuesta a partir de la revisión del constructo *implicación* mostrando tres escalas independientes (*conductual*, *cognitiva* y *afectiva*).

Abstract

Background: The research on the engagement is aimed primarily at school level; however, it is necessary to extend the field of sport and physical activity, as the promotion of physical activity among young people is important to target public health. **Method**: a questionnaire called IMAF was developed to measure the level of engagement in regular exercise. The aim was to analyze the psychometric properties of the instrument (factor structure, internal consistency and nomological validity). The

questionnaire was administered to 355 adolescents (180 men and 175 women) between 11 and 18 years of age (M = 14.35, SD = 1.72) and residents in the Basque Autonomous Community. **Results**: Factor analysis confirmed the proposed three-factor structure based on the review of the *engagement* construct, and showed three independent scales (*behavioral*, *cognitive* and *affective*) with appropriate values of internal consistency assessed by Cronbach's alpha. Also, the analysis reflected high scores in all three dimensions analyzed according to the level of physical activity and sport declared by the participants, supporting the nomological validity of the instrument. **Conclusions**: The results confirmed the proposed three-factor structure of the *engagement* construct, showing three independent scales (*behavioral*, *cognitive* and *affective*).

Introducción

La creciente preocupación dentro de la comunidad educativa por las importantes tasas de fracaso escolar en la etapa educativa obligatoria, es una realidad entre los profesionales de la educación (Rumberger, 2001). Entre las estrategias para mejorar los resultados escolares, el *student engagement* (*implicación* del estudiante), es un concepto clave (Ros, 2009). La investigación en torno a la implicación se ha dirigido fundamentalmente al ámbito escolar y académico (González, 2010), sin embargo el ámbito de la actividad físico-deportiva está adquiriendo cada vez más relevancia social, ya que existe una relación positiva entre la actividad física y los beneficios en la salud tanto física como psicológica (Warburton, Nicol y Brredin., 2006; Infante, Goñi, Villaroel, 2011).

Uno de los principales objetivos de la salud pública es la promoción de la actividad física entre la población joven (Welk, Eisenmann y Dollman, 2006). Por lo tanto, la implicación de la juventud en la actividad física es un factor clave, y para ello, la motivación juega un papel muy importante, siendo esta un determinante inmediato del comportamiento humano. Abordar el estudio de esta realidad desde el constructo *implicación* ayudará a identificar y entender los procesos y mecanismos que entran en juego en relación al binomio actividad física-salud.

Asumiendo la relevancia de la práctica de actividad física entre los jóvenes y adolescentes (12 a 23 años), y con el objetivo de mejorar la comprensión de los

mecanismos psicológicos que se presentan en dicha práctica, se elaboró un nuevo cuestionario de implicación en la actividad físico-deportiva (IMAF).

Método

Variables e instrumentos

La variable analizada fue la *implicación* en la actividad física, la cual, con la intención de transferir algunas características que definen la *implicación* escolar al ámbito de la actividad física, se definió sobre la base de tres dimensiones: la *dimensión afectiva*, la *dimensión cognitiva* y *dimensión conductual*.

El cuestionario IMAF, está formado por un total de 22 ítems formulados en modo enunciativo, unos en positivo y otros en negativo, y los sujetos responden a través de una escala Likert de 5 grados (1=nunca, 5=siempre). Dichos ítems se encuentran distribuidos en las tres dimensiones mencionadas para la evaluación de la *implicación*.

La *dimensión afectiva* se definió sobre la base de los sentimientos de satisfacción que se tienen hacia la actividad física. La *dimensión cognitiva* se centró en las ideas acerca de la utilidad de la actividad física en la vida ordinaria y futuro. Y la *dimensión conductual* se relacionó con los comportamientos asociados a la práctica de actividad física.

Participantes

Participaron 355 jóvenes de Educación Secundaria Obligatoria y residentes en la Comunidad Autónoma Vasca. De ellos, 180 (50,71%) fueron hombres y 175 (49,30%) mujeres, todos con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años (M=14.35; $D.T.$=1.72).

Procedimiento

El cuestionario fue administrado a los participantes dentro del horario de clase y en la propia aula, así, todo el alumnado precisaba del mismo tiempo para responder. Con objeto de reducir el efecto de deseabilidad social y asegurar la veracidad de las respuestas, se insistió en la voluntariedad de la participación y se aseguró a los encuestados el procesamiento totalmente anónimo de los datos obtenidos.

Análisis estadísticos

Con objeto de analizar la estructura factorial del cuestionario se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio, técnica que permite resumir la información contenida en un conjunto de ítems en un número reducido de factores.

Se utilizó método de análisis de ejes principales con rotación oblimin, para la extracción de los factores, y se retuvieron aquellos factores con un valor mayor que 1.00. Para asignar los ítems a los factores, se consideraron aquellas cargas factoriales iguales o mayores que 0.50.

La fiabilidad de la escala fue analizada mediante el cálculo del alpha de Cronbach para el análisis de la consistencia interna. Las características de los ítems fueron analizadas comprobando si el alfa de la escala aumentaba con la eliminación de algún ítem.

Todos los análisis realizados fueron llevados a cabo por medio del software estadístico IBM SPSS Statistic 20.

Resultados

Con objeto de valorar la validez del instrumento se procedió, en primer lugar, al análisis de la capacidad discriminativa de cada uno de los ítems componentes a través del examen de sus puntuaciones máxima y mínima y de los parámetros media, desviación típica, asimetría y curtosis (Tabla 1).

Tabla 1. *Capacidad discriminativa de los ítems del cuestionario IMAF*

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	Asimetría	Curtosis
CIFD1	1	5	4.28	0.94	-1.24	1.03
CIFD4	1	5	4.25	0.98	-1.25	0.91
CIFD7	1	5	4.33	0.93	-1.44	1.75
CIFD10	1	5	4.36	0.94	-1.50	1.77
CIFD13	1	5	3.47	1.24	-0.42	-0.81
CIFD15	1	5	4.53	0.96	-2.10	3.63
CIFD18	1	5	2.84	1.31	0.17	-1.03
CIFD2	1	5	3.84	1.16	-0.77	-0.29
CIFD6	1	5	3.23	1.61	-0.21	-1.54
CIFD9	1	5	3.82	1.19	-0.79	-0.33
CIFD12	1	5	2.56	1.22	0.40	-0.68
CIFD16	1	5	2.86	1.27	0.10	-0.98
CIFD19	1	5	3.75	1.50	-0.78	-0.92
CIFD3	1	5	2.72	1.20	0.18	-0.81
CIFD5	1	5	2.75	1.40	0.26	-1.17
CIFD8	1	5	3.83	1.22	-0.72	-0.53
CIFD11	1	5	4.43	0.88	-1.63	2.32
CIFD14	1	5	4.25	0.99	-1.20	0.56
CIFD17	1	5	4.55	0.82	-2.07	4.04
CIFD20	1	5	3.22	1.32	-0.21	-1.06
CIFD21	1	5	2.74	1.29	0.23	-1.02
CIFD22	1	5	4.37	0.93	-1.59	2.22

Todos los ítems del cuestionario, en sus puntuaciones, registraron respuestas en sus extremos máximo y mínimo, por lo que no fue precisa la eliminación de ninguno de ellos en base a este criterio. En general las medias de todos los ítems del cuestionario IMAF tendían a ser elevadas. De los 22 ítems, las desviaciones típicas de 9 de ellos no alcanzaron el valor de 1 aconsejado. Asimismo, para algunos ítems, los valores de la asimetría (ítem 15 y 17) y de la curtosis (ítem 15, 11, 17 y 22) excedieron los valores recomendados dentro del rango 2, -2.

Se analizó, por tanto, si la matriz de correlaciones de los ítems de la escala era una matriz apropiada para realizar un análisis factorial. Dicho análisis se llevó a cabo incluyendo los ítems correspondientes a las tres escalas específicas, la *afectiva*, la *cognitiva* y la *conductual*. Tras la eliminación de algunos ítems (2, 3, 5, 8, 9, 13, 14, 18, 20 y 21), dados sus irregulares valores descriptivos y su desajustada saturación, los resultados extraídos indicaron que el análisis factorial era correcto, puesto que tanto el parámetro de *índice de adecuación muestral KMO* (.895) como la *prueba de esfericidad de Barlett* (X^2=2093.24; g.l=66, p=.000) arrojaron valores adecuados.

Los resultados del análisis factorial indicaron que, tal como puede observarse en la tabla 2, el cuestionario se encuentra compuesto por un total de tres factores que, de

forma conjunta explican un 55.02% de la varianza total en *implicación* en la actividad físico-deportiva. En cuanto a los porcentajes parciales, éstos fueron del 43.85% para el factor *afectivo*, del 6.24% para el *conductual*, del 4.93% para el *cognitivo*.

Tabla 2. *Matriz de componentes rotados*

	Factores		
	Afectivo	Cognitivo	Conductual
Afec 4	.952		
Afec 10	.902		
Afec 1	.735		
Afec 7	.556		
Afec 15	.522		
Cogni 17		.861	
Cogni 22		.506	
Cogni 11		.407	
Cond 6			.868
Cond 19			.732
Cond 16			.350
Cond 12			.314

Con respecto a la distribución de los ítems de cada una de las escalas, muchos de los de ítems arrojaron saturaciones factoriales elevadas en el factor correspondiente inicialmente hipotetizado. Sin embargo, debemos tener en cuenta que los ítems 17, 22 y 11, componentes únicos de la escala *cognitivo* presentaron unos valores estadísticos considerablemente inadecuados.

Una vez eliminados los ítems que presentaron una menor capacidad discriminativa y que saturaron en factores diferentes a los esperados, para calcular el grado de consistencia interna se recurrió a la medida de la fiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach, tanto para cada una de las escalas propuestas para el IMAF como para el total del cuestionario. En lo que respecta al índice de consistencia interna alpha de Cronbach, se obtuvo un valor de .88 para la escala global, siendo este un valor adecuado ya que que superaba el valor de .80 (George y Mallery, 2003).

Discusión

El presente estudio fue llevado a cabo con objeto de analizar la estructura factorial, fiabilidad y validez de constructo de un cuestionario para medir el nivel de *implicación* en la actividad físico-deportiva denominado IMAF. Son varios los cuestionarios diseñados e implementados en torno al constructo *implicación*, el *LOLSO (*Mulford,

Silins y Leithwood., 2004), el *SEM* (Fredricks, Blumenfeld y Paris., 2004), y el *PSSM* (Goodenow, 1993). Sin embargo este es el primer cuestionario elaborado específicamente para abordar el constructo *implicación* en relación a la práctica de actividad física.

El análisis realizado y sus resultados confirmaron la estructura trifactorial propuesta a partir de la revisión del constructo *implicación* mostrando tres escalas independientes (*conductual*, *cognitiva* y *afectiva*). La escala *cognitiva* quedó descompensada en relación a las otras, por ello, para equilibrar dicha dimensión sería importante re-formular algún ítem perteneciente a otra dimensión.

En conclusión, el cuestionario presenta una estructura válida para realizar estudios de comparación de medias entre adolescente de diferente sexo. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que los resultados obtenidos pueden ser objeto de sesgo ya que las características de la muestra utilizada, como la edad y el sexo, no han sido contempladas en el análisis. Por ello en un futuro deberían ser replicados mediante el análisis factorial confirmatorio.

Contar con instrumentos de medición válidos y fiables facilitará la interpretación de ciertas conductas aún por explorar. Esto, a su vez, ayudará a que el diseño de nuevos programas de intervención se ajusten más a la realizad y se obtenga de ellos un mayor éxito de cara a la modificación y adecuación del comportamiento de las personas, incrementando así la implicación en la actividad física que a su vez repercutirá positivamente en aspectos como la calidad de vida.

Referencias

Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., y Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.

George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.

González, M.T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de impliación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio de Educación, 8*(4), 11-31.

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Journal of Psychology in the Schools, 30,* 79-90.

Infante, G., Goñi, A. y Villaroel, J.D. (2011). Actividad física y autoconcepto, físico y general a lo largo de la vida adulta. *Revista de Psicología del Deporte, 20*(2), 429-444.

Mulford, W., Silins, H. y Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes.* Dordrecht, Bston, London: Kluwer Academic Publisher.

Rumberger R.W. (2001). W*hy students drop out of school and what can be done*. En: Conference: Dropouts in America: How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention? 13 jan. 2001. *paper*... Cambridge, Massachusetts: Harvard University.

Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica, 14*(1), 79-92.

Warburton D.E.R., Nicol C.W., Bredin S.S.D. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *Canadian Medical Association Journal*. *174*(6), 801-9.

Welk, G.J., Eisenmann, J.C. y Dollman, J. (2006). Health-related physical activity in children and adolescents:a bio-behavioral perspective. En D. Kirk, M. O´Sullivan y D. Macdonald (eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 666-684). London: Sage.

LA EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD: UNA COMPONENTE ESENCIAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Amparo Vilches
Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales
Universitat de València

Resumen

La comunidad científica y diferentes instituciones mundiales vienen reclamando desde hace tiempo una educación que favorezca una correcta percepción de los desafíos y graves problemas interconectados a los que se enfrenta la humanidad, genere actitudes y comportamientos responsables y prepare para la toma de decisiones fundamentadas dirigidas al logro de un *presente* sostenible. Se precisa un esfuerzo sistemático por incorporar, en todos los niveles, la Educación para la Sostenibilidad como una prioridad central en la alfabetización básica de todas las personas, como un objetivo clave en la educación de la ciudadanía y en la formación de profesionales responsables. Se trata, por tanto, de una competencia imprescindible y urgente en la formación de los docentes. Pero ¿cómo contribuir a hacer esto posible? ¿Qué se está ya haciendo y cuáles son los resultados? ¿Cómo fomentar, en suma, la necesaria cultura de la Sostenibilidad? En la comunicación se analizan algunos de los progresos logrados durante la última década así como las dificultades encontradas y se proporcionan ejemplos de propuestas que han mostrado su efectividad.

Abstract

The scientific community and different world institutions are nowadays demanding, a type of education promoting a proper perception of both the challenges and the serious interconnected problems humanity is facing. Such education should be able to generate responsible attitudes and behaviours and prepare for informed decision-making to achieve a sustainable present. A systematic effort is needed in order to embody, at all levels, the Education for Sustainability as a central priority towards basic literacy, as a key goal for citizenship education, and in the training of responsible professionals. It is therefore an essential and urgent competence in teacher training. But, how can we contribute to make this possible? What is already being done and which are the results?

How can the culture for Sustainability be promoted? In this communication, some of the progress made over the last decade as well as the difficulties encountered are analysed, and examples of effective proposals are given.

Introducción

La gravedad de la situación socioambiental obligaba ya a principios de los 90 a hablar de una situación de *emergencia planetaria* (Bybee, 1991), marcada por toda una serie de problemas estrechamente relacionados, que se potencian mutuamente (Diamond, 2006; Duarte, 2006), debidos a un modelo socioeconómico insostenible, guiado por intereses particulares a corto plazo. Problemas que han continuado agravándose, como, entre otros: el agotamiento de recursos vitales; una contaminación que está originando la degradación de *todos* los ecosistemas y un peligroso cambio climático; la pérdida de diversidad biológica y cultural; el crecimiento de la población mundial por encima de la capacidad de carga del planeta; desequilibrios insostenibles crecientes, con una quinta parte de la humanidad que consume en exceso y otra quinta parte que sufre una pobreza extrema; conflictos destructivos asociados a dichos desequilibrios.

Respondiendo a esta problemática, numerosos estudios y propuestas fundamentadas han dado lugar a notables realizaciones a favor de la Sostenibilidad, mostrando que *todavía* es posible hacer frente a esta situación, si se adoptan *con urgencia* las medidas necesarias (tecnocientíficas, educativas y político-económicas), lo que a su vez exige la creación de un clima social capaz de impulsarlas. De ahí la necesidad de una formación del profesorado que contribuya a hacerlo posible, en la que se centra esta comunicación.

La Educación para la Sostenibilidad en la formación del profesorado

La incorporación de la Sostenibilidad en la Educación es un objetivo central reclamado desde hace tiempo por la comunidad científica (Tilbury, 1995; Duarte, 2006). Se trata por tanto de una competencia considerada hoy imprescindible y urgente en la formación de los docentes (Vilches y Gil-Pérez, 2012).

Esta necesidad quedó reflejada en el lanzamiento por Naciones Unidas de la Década de la educación para un futuro sostenible (2005-2014): “El Decenio de las

Naciones Unidas para la educación con miras al Desarrollo Sostenible pretende promover la educación como fundamento de una sociedad más viable para la humanidad e integrar el Desarrollo Sostenible en el sistema de enseñanza escolar a todos los niveles (…) intensificará igualmente la cooperación internacional en favor de la elaboración y de la puesta en común de prácticas, políticas y programas innovadores de educación para el Desarrollo Sostenible".

Hoy, una vez finalizada la Década, el *Programa de Acción Global: Un compromiso renovado por la Educación para la Sostenibilidad*, propone "Reforzar la capacidad de los educadores, los formadores y otros agentes del cambio para que pasen a ser facilitadores del aprendizaje en pro de la EDS". Esto exige integrar la EDS en la formación inicial de los docentes de los diferentes niveles, a fin de mejorar sus capacidades en materia de "enseñanza de las cuestiones relativas a la Sostenibilidad, permitirles llevar a cabo y supervisar investigaciones interdisciplinarias orientadas a la búsqueda de soluciones, así como contribuir a la formulación de políticas relativas a la EDS".

Desde el inicio de la Década han tenido lugar avances importantes: se han multiplicado las jornadas y congresos en torno a la Sostenibilidad y los artículos publicados en revistas educativas; se ha ido incorporando en numerosos países la contribución al Desarrollo Sustentable como competencia básica o transversal en los planes de estudio de diferentes niveles y en la formación del profesorado; se ha avanzado en una mejor gestión ambiental e impregnación de la Sostenibilidad en los centros educativos; y son crecientes las ofertas de postgrados especializados, así como las líneas de investigación y tesis dirigidas en torno a la Sostenibilidad (Vilches y Gil-Pérez, 2012).

Aunque somos conscientes de que los logros son todavía insuficientes, es necesario destacar la incorporación de la EDS en la formación inicial del profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria. A continuación analizaremos propuestas en algunos de esos ámbitos.

Estudio de caso: La EDS en el Máster en Profesorado de Secundaria. Dificultades y avances

La introducción de la Sostenibilidad como dimensión que debe impregnar el currículo en la formación del profesorado ha constituido un hecho relevante por lo que se refiere al Máster Universitario en Formación del Profesorado de Secundaria. Así, en la Universitat de València, en la que centramos este estudio, la Sostenibilidad es contemplada en las competencias, objetivos y contenidos de varias disciplinas.

¿Con qué orientación estamos llevando a cabo esta incorporación? Atendiendo a la investigación en este campo, en la que venimos participando desde hace más de una década (Gil-Pérez et al., 2003), la estrategia más fructífera para que los futuros docentes aprendan los contenidos y comprendan la necesidad de su incorporación en los diferentes niveles, consiste en favorecer su participación en un proceso de investigación e impregnación en la cultura de la Sostenibilidad; un proceso de enseñanza y aprendizaje como el que se pretende que utilicen después los futuros docentes con su alumnado.

Teniendo en cuenta esta orientación, desde hace años hemos diseñado, puesto en marcha y evaluado, cursos y talleres para profesorado en formación y en activo para la EDS (Gil-Pérez et al., 2003; Gil-Pérez y Vilches, 2005), en la actualidad actualizados y adaptados para el Máster en Profesorado de Secundaria.

Se trata de programas de actividades concebidos para la participación en la construcción de los conocimientos, mediante un trabajo cooperativo centrado en el tratamiento de situaciones problemáticas de interés, tal como la investigación ha venido apoyando tanto para el trabajo con el alumnado como en la formación del profesorado.

De este modo, apoyándonos en la abundante investigación existente, en la materia de Aprendizaje y Enseñanza de la Física y Química, se dedica un módulo específico a la EDS, para el estudio detenido de los problemas del planeta, sus causas y medidas para hacerles frente. Se pretende así contribuir al desarrollo de las competencias de Sostenibilidad, teniendo en cuenta la necesidad de construir una visión holística de los problemas y las medidas a adoptar, favorecer una inmersión en la cultura de la Sostenibilidad y, muy particularmente, prestar atención y contribuir a la superación de los obstáculos detectados en las investigaciones en este campo (Vilches y Gil-Pérez, 2012), que están impidiendo la implicación del conjunto de la ciudadanía en

la transición a la Sostenibilidad. Es posible generar así actitudes más favorables para la incorporación de esta problemática en la actividad docente e investigadora, como contribución a la educación ciudadana y a la nueva *Ciencia de la Sostenibilidad (CS)*.

Es necesario resaltar que la CS constituye un nuevo y potente dominio científico que persigue comprender el sistema cada vez más complejo constituido por las sociedades humanas y los sistemas naturales con los que interaccionan y de los que forman parte, haciendo posible el tratamiento sistémico, sin reduccionismos ni olvidos, de problemas que se potencian mutuamente. Ello obliga a tratamientos inter y transdisciplinares, que incorporen a la investigación y toma de decisiones a personas que no forman parte del ámbito académico pero cuyos objetivos, conocimientos y capacidad de intervención resultan imprescindibles para definir y desarrollar estrategias viables de transición a la Sostenibilidad. Surgida a comienzos del siglo XXI con el objetivo de integrar y potenciar las aportaciones de las distintas disciplinas científicas, incluidas las educativas, y de los movimientos sociales a la transición a la Sostenibilidad, la CS ha experimentado un impresionante desarrollo (Bettencourt y Kaur, 2011) y debe ser incorporada a la formación del profesorado.

Para terminar, señalaremos que en evaluaciones realizadas por estudiantes que han participado en el Máster así orientado, un alto porcentaje valora el módulo dedicado a la EDS y la transición a la Sostenibilidad como uno de los que más le ha interesado, sugiriendo por ello, que, dada su importancia y capacidad motivadora, se le debería dedicar más tiempo. Esta valoración positiva se percibe también en la elección de temas vinculados a la EDS para la realización de los Trabajos Fin de Máster. Algo que, cabe destacar, está contribuyendo al fortalecimiento e impulso necesario de esta línea de investigación en Didáctica de las Ciencias.

Referencias

Bettencourt, L. y Kaur, J. (2011). Evolution and structure of sustainability science. *Procceding of the National Academy of Sciences of the USA, 108*(49), 19540-19545.

Bybee, R. W. (1991). Planet Earth in crisis: how should science educators respond? *The American Biology Teacher*, *53*(3), 146-153.

Diamond, J. (2006). *Colapso.* Barcelona: Debate.

Duarte, C. (Coordinador) (2006). *Cambio Global. Impacto de la actividad humana sobre el sistema Tierra.* Madrid: CSIC.

Gil-Pérez, D. y Vilches, A. (2005). ¿Qué desafíos tiene planteados hoy la humanidad? En Gil-Pérez, D., Macedo, B., Martínez Torregrosa, J., Sifredo, C., Valdés, P. y Vilches, A. (Eds.), *¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años.* Santiago: OREALC/UNESCO.

Gil-Pérez, D., Vilches, A., Edwards, M., Praia, J., Marques, L. y Oliveira, T. (2003). A proposal to enrich teachers' perception of the state of the world. First results. *Environmental Education Research*, 9(1), 67-90.

Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, *1*(2), 195-212.

Vilches, A. y Gil Pérez, D. (2012). La Educación para la Sostenibilidad en la universidad: el reto de la formación del profesorado. *Profesorado*, *16*(2), 25-43.

INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA Y DESARROLLO FORMATIVO PARA PARTICIPACIÓN POLÍTICA EN EQUIDAD CON LAS MUJERES INDÍGENAS MAYAS

*María Jesús Vitón de Antonio y ** Práxedes Muñoz Sánchez

**Universidad Autónoma de Madrid; **Universidad Católica de San Antonio de Murcia*

Resumen

De acuerdo a los procesos socio-históricos analizados para situar la participación política de las mujeres indígenas en Bolivia, México y Guatemala (Muñoz, 2014; Vitón, Rico y Del Campo, 2011) se requiere situar las articulaciones entre las políticas públicas y las demandas de fortalecer nuevos liderazgos de las mujeres indígenas mayas. Presentamos el proceso de una investigación-acción participativa cuyas interrogantes de partida son: 1. ¿Qué papel estratégico puede jugar la formación política en una acción de fortalecimiento del pensamiento crítico desde las experiencias vitales de las mujeres indígenas? 2. ¿Con qué orientación dar respuesta a las necesidades personales y colectivas profundizando en las relaciones de equidad? Y 3. ¿Desde qué enfoque formativo se pueden revalorizar las experiencias de vida y contribuir a una salutogénesis integradora? La finalidad es analizar con metodologías auto y co-reflexiva un conocimiento profundo activo (Pizarro, 2003), para incidir en una ética del cuidado "descolonizada" y corresponsable. Se diseña un plan formativo con grupos de discusión y talleres colaborativos autogestionados entre los participantes, para elaborar un plan formativo desde la cosmovisión maya que, con un diálogo de saberes, se recrean espacios formativos reflexivos del desarrollo comunitario y la participación en la política local articulada a las líneas de política pública.

Abstract

According to the socio-historical processes analyzed to locate the political participation of indigenous women in Bolivia, Mexico and Guatemala (Muñoz, 2014; Vitón, Rico & Del Campo, 2011) it is required to place the links between public policy and the demands of strengthen new leaders of indigenous Mayan women. They present the process of participatory action research whose starting questions are: 1. What strategic role can play the political party in an action to strengthen the critical thinking from the

life experiences of indigenous women? 2. What guidance to respond to personal and collective needs deepening equity relationships? and 3. From what training approach you can revalue the experiences of life and contribute to an inclusive salutogenesis?
The purpose is to analyze self-reflective and active co-depth knowledge (Pizarro, 2003) methodologies to influence an ethic of care "decolonized" and co. A training plan is designed with self-managed discussion groups and collaborative workshops among participants, to develop a training plan from the Mayan worldview, a dialogue of knowledge, training spaces reflective of community development and participation in local politics recreate articulated lines of public policy.

1.- Antecedentes y justificación

La presente investigación en la acción formativa, tiene un carácter aplicado y se enmarca en el seguimiento a los trabajos de acción e investigación desde 2011. Surge como respuesta a la discusión de las conclusiones de dichos estudios con los colectivos de mujeres para atender en la realidad país, requeridos escenarios formativos no sólo para el desarrollo de capacidades, sino para el fortalecimiento de actuaciones innovadoras, que ligadas a una investigación participativa, son estudiadas para contrastar el efecto de la intervención en el aprendizaje de la antifragilidad, mediando una acción pedagógica, que toma en cuenta un modelo co-educativo crítico con pertinencia sociocultural. Dicha mediación tiene en cuenta un acompañamiento desarrollado sobre tres ejes. Uno, facilitando la intervención para la reflexión crítica y autocrítica de las experiencias vividas, dos, mediando para la concreción de actuaciones transformadoras con incidencia política-cívica local y tres, favoreciendo el desarrollo personal antifrágil y el de un tejido educativo resiliente en la comunidad.

2.- Contexto y fundamentación.

Tomando en cuenta las características de inequidad histórica referida, así como el debate de profundizar desde un enfoque de derechos en la participación en las políticas públicas para fortalecer la democratización de las relaciones, el estudio de este proceso se sitúa en el marco del desarrollo de una conciencia crítica sobre las desigualdades vividas y sentidas. Y la cuestión clave es avanzar en la comprensión compleja de las interrelaciones con el quehacer de una acción educativa transformadora.

Transformación que se apropia en un compromiso real de aproximar el ejercicio de análisis crítico y autocrítico a la vida cotidiana, y encontrar en ella el mejor recurso para proyectar acciones de cambio sostenidas, regenerando liderazgos situacionales (Vitón y Gonçalves, 2014) que son capaces de fortalecer la construcción de colectividad organizada resilientemente.

Desde la relación pedagógica más genuina se trata de profundizar en la apropiación comprensiva de los bienes de la cultura comunitaria, recuperando saberes y prácticas. En un ejercicio indagatorio se van potenciado referentes de cambio para elaborar un pensamiento "descolonizado" de las tendencia antro y eurocentristas, con el que fortalecer las praxis vividas en la resistencia de la acción colonizadora. Por otro lado, se trata de dar un avance cualitativo a las propuestas pedagógicas centradas en la dimensión socio-crítica para el desarrollo de pensamiento transformador en la acción. De esta manera se considera no sólo dar respuestas a las demandas planteadas sino resituar las necesidades auténticas de un buen vivir y el compromiso cotidiano con una salutogénesis positiva con la que incidir en la transformación de espacios públicos, posibilitando el desarrollo de tiempos de participación democratizadora sujeta a la reflexión crítica que involucra el dialogo intra e interpersonal, e institucional. Es por tanto pilar del proceso formativo la sostenibilidad de una acción indagativa con la que contrastar resultados de decisiones acciones, incidencias en relación con los compromisos de proyecciones educativas emancipatorias en el marco del desarrollo personal, comunitario y local.

3.-Objetivos

3.1. General

Contribuir a la mejora de la participación en equidad de mujeres mayas, que conscientes de las inequidades estructurales, asumen el compromiso activo cotidiano para la transformación en el acceso, control de recursos y la decisión paritaria sostenible

3.2. Específicos

1.- Tomar en cuenta la indagación exploratoria en la realidad de vida y en las historias de vida para, desde su estudio situado, analizar en profundidad los diferentes escenarios y niveles de ejercicio del poder en la vida cotidiana e institucional.

2.- Valorar crítica y autocríticamente factores claves de fortalecimiento para el desarrollo de capacidades de autogestión, autodeterminación y autoestima a fin de contribuir al ejercicio de incidencia democratizadora de las relaciones en la vida socio-profesional y cívico-política.

4.- Marco metodológico

Se trata de llevar a cabo, un tratamiento crítico-reflexivo, apoyado en los planteamientos del pensamiento fluido, la creación de capacidades críticas y autocriticas, y las construcciones y reconstrucciones de historia e historia de vida, para teniendo en cuenta los retos actuales educativos en el actual proceso de globalización, priorizar los esfuerzos formativos en corresponsabilidad, re-flexibilidad y ética del cuidado desde los que se establecen los objetivos de la presente investigación, vertebrando este complejo de acciones con una reflexión interdisciplinar.

Por todo ello, la acción de investigación se inserta en diferentes escenarios de acción para hacer reflexión compartida en una postura dialógica, del desarrollo de la equidad. Lo que supone experimentar en el diálogo de saberes, la profundización democratizadora. Para en ella, valorar críticamente los efectos del liderazgo situacional, los procesos organizativos y la recreación resiliente como colectividades que avanzan en el compromiso de hacer del proyecto político del buen vivir, un proceso formativo innovador

4.1. Desarrollo del proceso formativo

Para facilitar en las consecutivas actuaciones formativas, actos de aprendizaje situado en el marco socio-histórico y vital, y para de manera significativa fortalecer la anti-fragilidad, se cuida un acompañamiento pedagógico sostenido con el que contribuir al desarrollo resiliente como colectividad y visualizando su incidencia en las políticas públicas locales. En el diseño de investigación se plantea la realización de tres talleres y dos grupos de discusión, para analizar los aprendizajes en los marcos socio-históricos y lograr fortalecer la comprensión crítica como actoras en la comunidad y agentes de cambio en el desarrollo local desde su oportuna incidencia política para la equidad. Se atiende un plan de trabajo procesual y cíclico donde se da sentido y razón a la

participación en el estudio existencial e inter-institucional, proyectado para avanzar en los espacios públicos.

4.2. Fases y etapas

Para el desarrollo de trabajo de forma colaborativa, se tiene en cuenta llevar a cabo:

1. Fase: 1 taller: Analizar-(se) críticamente en las realidades y problemáticas vividas, para comprender el quehacer socio-crítico de actuaciones en relación a los desafíos educativos cívicos democráticos y retos de las agendas 2021 en equidad e inclusión

1 grupo de discusión: (auto)-Reflexionar y debatir los diferentes enfoques y perspectivas de las modalidades formativas de acuerdo al criterio de desarrollo humano integral y sostenible en un marco co-educativo crítico e intercultural enfocado hacía la equidad

2.- Fase: 2 taller: Comprender-(se) en la acción y sentido de la intervención pedagógica dados procesos de desarrollo emancipatorio, comprometido con las transformaciones de las relaciones de poder y su vínculo con un quehacer educativo para el desarrollo personal antifrágil y el empoderamiento social resiliente pertinente con el saber cultural de las comunidades locales

2 grupo de discusión – Avance del modelo pedagógico con pertinencia para incidir como mujeres mayas en cuanto agentes de transformación en la vida de la comunidad como sujeto de derechos políticos

3.- Fase: 3 taller Construir en la acción el cambio corresponsable fortaleciendo recíprocamente procesos efectivos multiplicadores de la inclusividad, paritaridad y pluriculturalidad en los tejidos socioeducativos locales.

5.-Resultados

La dinámica procesual está logrando incidir en:

1.- El nivel de compromiso corresponsable entre los actores y agentes educativos en el territorio como personas comprometidos con el desarrollo crítico-reflexivo activo.

2.- El grado de profundización en la integración de acciones educativas inclusivas para fortalecer en el tejido socioeducativo intervención estratégica para la equidad genérica

3.- La amplitud del ámbito de incidencia en la democratización de las relaciones intra e inter grupales en la organización de las tareas con equidad como lideresas situacionales

6. Conclusión

El proceso de auto y co-reflexivo en la formación de la investigación-acción en marcha tiene un avance de resultados en línea con los objetivos propuestos en los dos talleres desarrollados y el grupo de discusión, en relación a la apropiación cultural, y el fortalecimiento en las tarea de incidencia como lideresas situacionales en el desarrollo comunitario.

7.- Referencias

Muñoz, P. (2014). Experiencias de construcción de resistencias e identidades de género en colectivos de mujeres en Tabasco. Dilemas de la antropología comprometida. ¿Cambios posibles?. En L. Rodríguez, S. E. Hernández y M. C. Ventura (coords.), *Democracia, cultura política y ciudadanía en el México de hoy*, (pp. 175-197), México: UNAM.

Pizarro, B. (2003). *Neurociencia y Educación*. Madrid: La Muralla.

Vitón, M. J., Rico, G., y Del Campo, E. (2011). La desigualdad en el acceso de las mujeres indígenas en Bolivia y Guatemala. Lineamientos para el desarrollo de un plan estratégico de acción orientado a la mejora de las oportunidades formativas y económicas para alcanzar un desarrollo humano integral. En Y.Guerrero, M.J. Vara, C. García, y P. Montero (Coord.), *Feminismos y desequilibrios en el Mundo Actual: Demografía, Trabajo y Ciudadanía* (pp. 495-512). Madrid: IEM-Ediciones UAM.

Vitón, M.J. y Gonçalves, D. (2014). Teaching in Higher Education: Reflections on knowledge an transformative learning. En J. Santos (Coord.), *Special topics in higher education*. Florida: Journal of alternative perspectives of social science.

MEJORA DEL SISTEMA EDUCATIVO FUNDAMENTADO EN LA INCLUSIÓN DE CONTENIDOS INTERCULTURALES Y EL CONOCIMIENTO DEL ENTORNO EN LAS POBLACIONES RURALES DE PERÚ

*Patricia Gutiérrez Rivas y **Vanesa Ramos Mujica

**Universidad Católica de Murcia*; ***Consultora educativa (Perú)*

Resumen

El estudio es una investigación cualitativa que analiza algunos programas educativos peruanos que parten de la educación inclusiva e intercultural y busca incorporar las diversas culturas y cosmovisiones del Perú y el entorno en que se ubica la escuela. Se pretende valorar sus aciertos y eficacia así como las limitaciones y errores que se han podido identificar en su aplicación. Los resultados nos permiten vislumbrar un futuro prometedor en cuanto a la adecuación de los saberes y conocimientos a la riqueza cultural y lingüística de las regiones multiculturales del Perú. Asimismo, se han recogido valiosos resultados en cuanto a la formación de maestros en estas realidades educativas, así como su capacitación para trabajar en equipo y en entornos virtuales de aprendizaje.

Abstract

The study is a qualitative research that analyzes some Peruvian educational programs that build on the inclusive and intercultural education and seeks to incorporate different cultures and worldviews of Peru and the environment in which the school is located. It is intended to assess its achievements and effectiveness as well as the limitations and errors that have been identified in their application. The results allow us to glimpse a promising future in terms of the adequacy of knowledge and skills to cultural and linguistic richness of multicultural regions of Peru. It has also collected valuable results in terms of teacher training in these educational realities and their training for teamwork and virtual learning environments.

Introducción

Respaldado por el desarrollo económico de los últimos años, el gobierno peruano ha puesto en marcha una serie de políticas educativas que buscan la implantación de proyectos innovadores y de calidad acordes con los tiempos actuales, pero con la particularidad de que se adecúen a las características de cada pueblo, atendiendo a la variedad racial, cultural y lingüística del país.

Frente al panorama de multiculturalidad de las ciudades peruanas, especialmente de las zonas andinas y de la selva, los programas educativos planteados desde la inclusión cultural intentan que tanto los contenidos de aprendizaje como las metodologías se adecúen a cada realidad, así como que los verdaderos protagonistas de las reformas educativas sean alumnos y maestros y el entorno en que viven. En esta comunicación se pretende una revisión de los programas educativos, especialmente los llevados a cabo en el valle del río Apurímac y Ene conocida como la región del VRAE, que continúa siendo una zona conflictiva e insegura consecuencia del narcoterrorismo.

Metodología

El estudio propuesto es una investigación cualitativa que parte de la revisión y análisis de algunos programas educativos peruanos y su aplicación en, un primer momento, zonas andinas y de la selva peruana. La comunicación se ha basado en el análisis de documentos oficiales del Ministerio de Educación peruano (Proyecto Educativo Nacional – PEN) y complementado con la observación in situ de consultoras educativas destinadas en estas zonas (labor que realiza una de las autoras de la comunicación). Formando parte del proyecto nacional mencionado y buscando un desarrollo sostenible de la población así como la inclusión de una educación intercultural se puso en marcha en marzo de 2012 con el proyecto Educación Intercultural Bilingüe y Rural (Ministerio de Educación de Lima, 2013) que pretende convertirse en un modelo educativo aplicable a todo el país, que incida y potencie las diferencias y al mismo tiempo la riqueza racial, cultural y social de cada una de las regiones del Perú.

El proyecto educativo se fundamenta en dos ejes básicos: por un lado del aprendizaje significativo que postula que el inicio del aprendizaje debe ser una realidad conocida por los niños y que tenga interés para ellos, en este caso los contenidos

iniciales estarán relacionados con su entorno natural, social y cultural (Cooper, 2002). Por otro lado, la modernización de la educación se plantea con la introducción de nuevas metodologías de enseñanza como rincones de juego, trabajo cooperativo o investigación en el medio, entre otras estrategias que buscan un aprendizaje experimental.

Asimismo, otro elemento innovador a destacar es la incorporación de las diversas cosmovisiones del mundo andino y amazónico a los contenidos educativos que se van a impartir de tal manera que las materias a enseñar tengan relación directa con la realidad en la que se mueven los niños. Factor importante en esta adecuación de contenidos es la elaboración de materiales educativos en las dos culturas y lenguas: la originaria y la castellana. El objetivo de estas escuelas interculturales bilingües es desarrollar un currículo que articule las diversas culturas y lenguas en un programa educativo común y que sea aplicable a todo el territorio nacional. Este aspecto es destacable tomando en cuenta que los currículos oficiales eran comunes en todo el territorio, por ello un alumno de la sierra o selva estudiaba los mismos contenidos que uno de la costa peruana y lo hacía solo en castellano.

Otro factor a destacar es la formación de docentes que tengan conocimiento de las diversas culturas y que desarrollen procesos de aprendizaje en ambas lenguas. Se busca además que el maestro aprenda a trabajar de forma cooperativa en redes de aprendizaje virtual y presencial que le servirá de apoyo para realizar de forma eficiente su labor educativa. Los maestros que se han involucrado en este proyecto, aún no en el número que se esperaba, cuentan con una labor de seguimiento y apoyo de parte de consultoras educativas, formadas con este fin.

Como el programa intercultural bilingüe está diseñado para ser aplicado en todo el país, muestra diferencias si se aplica en zonas de la sierra o de la selva peruana. En la zona de los andes destaca por ejemplo el proyecto **Wiñaq Muhu** (*Semillas que crecen en la comunidad*) en Anccopaccha (Apurímac) coordinado por la ONG **Warmayllu** con el Ministerio de Educación. Siguiendo el proyecto que analizamos, *Semillas que crecen en la comunidad*, busca enmarcar y relacionar los aprendizajes con los conocimientos relevantes del contexto social, cultural e histórico de la zona del VRAE, cuyos pobladores son mayormente agricultores y ganaderos con una producción de subsistencia. El proyecto educativo busca incentivar a los alumnos y sus familias a que

se involucren con la comunidad, que sus aprendizajes discurran mirando su entorno con las características de cada contexto. Cada niño, a partir de sus intereses y necesidades de aprendizaje, especialmente tomando en cuenta el calendario y los ritmos de vida de la propia comunidad, diseña actividades de manera concertada en las asambleas diarias. Los niños se desenvuelven con seguridad en las actividades de aprendizaje, comentan con facilidad verbal (en quechua y castellano) sus intereses, proponen actividades y tareas comunales y realizan retroalimentaciones.

Resultados

Al ubicarse las escuelas en un entorno natural del que depende su existencia, el aprendizaje se realiza de forma experimental, porque pone al niño en contacto con lo que va a aprender: la plaza del pueblo, el río, las chacras, o las fiestas tradicionales, el regadío, la cosecha son lugares de aprendizaje continuo, en relación con el medio natural y social, se aprende *por y para la vida*, siendo una educación claramente formativa (García, 2003).

Asimismo, se han elaborado recursos y materiales educativos adecuados a la realidad andina y amazónica, por ejemplo libros de matemáticas en diversas lenguas como la quechua, aymara o awajun; de comprensión lectora en lengua originaria además de que se recogen leyendas, cuentos y tradiciones para reforzar la idea de lo propio y valorar su riqueza. Por otro lado, se están realizando traducciones a las principales lenguas indígenas de clásicos de la literatura universal como *El Quijote* que ya se estudia en las aulas de Primaria. Existe también un variado e interesante material para uso del maestro como programas curriculares y propuestas docentes adaptadas a cada pueblo y en diversas lenguas.

Los maestros son personas con mucha creatividad y decisión, además de comprometidos con su labor docente, pero reclaman un mayor acompañamiento y formación continua. Las visitas realizadas por consultoras educativas, especialmente a las llamadas *comunidades dispersas* (VRAE), consiste en visitas al aula, asesoría y acompañamiento. En estas sesiones se busca conocer las apreciaciones de los docentes sobre cómo han transcurrido las clases, pero sobre todo para motivar su labor y elaborar propuestas de mejora.

Las tutorías sirven para apoyar la formación del docente en programación curricular, estrategias lúdicas para el aprendizaje, teorías psicológicas sobre infancia, enfoques de neurociencia y cognitivo. Hay que destacar la autoformación de las maestras en estrategias de aprendizaje en base a metodologías lúdicas, siendo muy satisfactorio observar el diseño de rincones de juego con materiales propios de la zona.

Este proceso se complementa con talleres en ciudades cercanas como Huamanga o Ayacucho, en los meses de febrero y agosto por la lejanía de las zonas, las lluvias constantes o por acciones narcoterroristas. Frente a todos estos inconvenientes es alentadora la activa participación de los maestros y la ilusión que demuestran por aprender.

Conclusiones

La puesta en marcha de estos proyectos ha dejado al descubierto limitaciones y deficiencias. El programa Intercultural Bilingüe aunque pensado su aplicación en todo el sistema educativo, solo se ha puesto en marcha en educación primaria rural, excluyendo a los estudiantes de secundaria y los que viven en zonas urbanas. Por otro lado, la formación de maestros en estas lenguas y culturas es todavía muy incipiente. Aunque se intenta incentivar a los maestros para que inicien una formación específica para trasladarse a estas zonas, la respuesta aún es muy escasa.

Otra limitación que hay que solucionar es el abandono escolar, esencialmente en edades comprendidas en educación infantil y secundaria, aunque la tasa de abandono escolar es bastante alta en todos los niveles (Benavides, Mena y Ponce, 2010). También es inevitable el problema de desnutrición en la población infantil y en edad de escolarización, lo que ocasiona el abandono escolar y la interrupción del proyecto educativo.

El proyecto en alguna zona andina o de la selva no ha tenido continuidad o se ha quedado limitado a contenidos y espacios geográficos concretos. Aún queda mucho por hacer, especialmente en el acompañamiento y capacitación y en una mejor retribución para los maestros que se embarcan en estos proyectos educativos.

Referencias

Benavides, M., Mena, M. y Ponce, C. (2010). *Estado de la niñez indígena en el Perú*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia e Instituto Nacional de Estadística e Informática. Lima.

Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata S.L. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

García, A. L. (2003). *El conocimiento del medio y su enseñanza práctica en la formación del profesorado de educación p*rimaria. Granada: Nivela.

Ministerio de Educación de Lima. (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad* (2013). Propuesta Pedagógica. Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural. Consultado el 5 de junio de 2015 en http://www.digeibir.gob.pe/

POSICIONES Y DILEMAS SOBRE EL AMOR Y LA VIOLENCIA EN MUJERES MAGREBÍES Y ESPAÑOLAS: UNA REFLEXIÓN PARA LA INTERVENCIÓN SOCIAL Y COMUNITARIA

*Carmen Yago Alonso y **Práxedes Muñoz Sánchez

**Universidad de Murcia; **Universidad Católica de San Antonio*

Resumen

Antecedentes. Esta comunicación es el ejercicio reflexivo sobre el camino recorrido por varias mujeres culturalmente diversas para hablar sobre el amor y la violencia patriarcal, en el contexto de un proyecto de educación para el desarrollo en la Región de Murcia. El objetivo es explorar los dilemas y las posiciones a partir de la diferencia de ser mujer y de pertenecer a culturas distintas, en las que existe el patriarcado y en las que las mujeres, cotidianamente, encontramos secuencias de libertad. Método. Desde la etnografía comprometida, en un proceso de investigación acción participativa feminista, se analiza el proceso dialógico de comunicación nacido en un taller colaborativo de 15 participantes magrebíes y españolas. Resultados. Se ofrecen elementos para la intervención psicosocial, de cara a mejorar la comunicación intercultural y la efectividad de los programas educativos. En el mundo árabe no existe como tal el ideal de amor romántico occidental que desde la intervención social se trabaja en la prevención de la violencia contra las mujeres. Conclusiones. Es necesario intercambios provechosos de saberes para entender las claves y los sesgos que culturalmente asumimos en el trabajo educativo ante la violencia colonizadora del patriarcado.

Abstract

Background. This communication is a reflective exercise on the line of several culturally different women to talk about romantic love and patriarchal violence, in the context of an education project for development in the Region of Murcia. The aim is to explore the dilemmas and positions from the difference of being a woman and belonging to different cultures, where there is a patriarchy and where women routinely find sequences of freedom. Method. Since the committed ethnography, dialogic communication process and learning is analyzed in conducting a collaborative workshop which involved 15 North Africans and Spanish women. Results. Elements for

psychosocial intervention, in order to improve intercultural communication and the effectiveness of educational programs are offered. In the Arab world it does not exist as such the Western ideal of romantic love that works for the prevention of violence against women from social and community intervention. Conclusions. A fruitful exchange of knowledge to understand the keys and cultural biases that we made in the educational work against violence against women is necessary.

Introducción

Esta comunicación es el ejercicio reflexivo sobre el camino recorrido por varias mujeres culturalmente diversas para hablar sobre el amor de pareja y la violencia patriarcal, en el contexto del proyecto de educación de la asociación de mujeres AMÁFRICA, en el que trabajamos voluntariamente en el Centro Cívico del Barrio del Carmen de Las Torres de Cotillas (Región de Murcia). Este barrio, ubicado en la periferia del casco urbano de un municipio con 21.404 habitantes, cuenta con una presencia notoria de personas inmigradas de distintas nacionalidades de África. Algunas de las mujeres magrebíes que han participado en el proyecto viven en el barrio, otras acuden puntualmente a las reuniones desde Murcia ciudad y alguna mujer vive en el centro de la localidad.

Método

La metodología de trabajo es cualitativa, usando la etnografía comprometida (Muñoz, 2014). Para la recogida de información hemos utilizado la observación participante y la entrevista de grupo en el contexto de un taller colaborativo.

El objetivo del trabajo ha sido acorde con el fin de la asociación, que es crear un espacio de encuentro y de intercambio entre mujeres para el desarrollo personal y comunitario de las socias, favoreciendo la libertad femenina, el apoyo mutuo, la amistad y la participación política en la ciudad para la erradicación de cualquier violencia basada en el sexismo y en el racismo. Por ello, el trabajo se inscribe en un proceso de investigación acción participativa feminista (IAP) (Flamtermesky, 2013; Suárez y Castillo, 2008).

El planteamiento inicial fue explorar los imaginarios sobre el amor de pareja que mujeres de dos culturas (árabe y europea) sostenemos, con el fin de identificar los obstáculos que encontramos en el uso de nuestra libertad.

Para ello se desarrolló un taller, de aproximadamente un mes de duración, en el que hemos participado 9 marroquís, 1 argelina y 5 españolas. Las edades han sido desde los 24 años la más joven hasta los 48. El análisis crítico del discurso sirvió para la escucha.

Resultados y discusión

Partíamos de una premisa sobre la inexistencia del amor romántico en el mundo árabe, fruto de la observación en conversaciones con algunas mujeres magrebíes. Tras varias entrevistas pensamos que los motivos que representan este amor, tal y como los conocemos en la cultura occidental, no fundamentan la violencia institucionalizada hacia estas mujeres en la pareja y familias. De esta premisa, pensamos que si no existe el ideal de amor romántico es difícil que la aplicación tal cual de un modelo de intervención psicosocial para la prevención de la violencia basado en la deconstrucción de este modelo pueda ser útil, sabiendo que la clave angular de la prevención es la toma de conciencia sobre la representación del amor que cada una sostiene y practica.

Así, desde un trabajo colaborativo, planteamos explorar posiciones y dilemas a partir de la diferencia de ser mujer y de pertenecer a una cultura específica, constatando que las normas del patriarcado cambian de una cultura a otra y que las interpretaciones sobre la exclusividad, la libertad, la justicia y el valor de los sentimientos son diversas.

A día de hoy, solo hemos iniciado un trabajo del que traemos una breve representación y una, también iniciada, reflexión sobre las contradicciones detectadas.

El fin del taller ha sido generar intercambio simbólico y poner en común nuestras trayectorias vitales que engloban sentimientos, pensamiento y comportamientos en el amor hacia una misma y en relación con otra u otro. En el proceso hemos encontrado dificultad en la comunicación, constatada en el material recogido.

Uno de los puntos que ha exigido atención ha sido el compromiso, no solo en este taller sino en el espacio de educación permanente. El asistencialismo que se promueve desde algunas políticas institucionales conduce a que cuando una mujer le dice a otra que tome la responsabilidad de lo que necesita poner en marcha, el proceso se altere. Algunos de

los aspectos han sido: irregularidad en la participación en las reuniones (días en que venían todas/otros en que no venía ninguna, o pocas); inseguridad sobre qué hacer, de qué manera y a través de qué medios; ajuste entre los intereses que mujeres con diversidad de necesidades que atender como son la alimentación, la vivienda, el aprendizaje de la lengua; disfrute de tiempo libre).

Junto al compromiso, el asistencialismo sitúa a la mujer como objeto de políticas sociales y víctima reconocida en las cuestiones que encajan en la agenda política. Promueve una vivencia de carencia constante. Lo que puede denominarse como una pasividad inoperante en la que asume esta posición social. Traducido en consecuencias en la puesta en marcha del taller, esta actitud se daba en forma de exigencia de que sea otra la que tenga que contar lo que le pasa a ella en primera persona, es decir, proyectar en otra, que supuestamente sabe más, la capacidad propia de crear simbólico. Concretamente, este aspecto surgió cuando les pedimos que cada una preparase un texto donde expresara cuál era su situación y qué relación veía ella entre la cultura y su situación.

Elegimos el término cultura porque hacían una distinción constante entre cultura y religión, atribuyendo a la primera el lugar del patriarcado y a la segunda la relación directa con dios.

En la realización del taller y, desde un análisis crítico de su discurso, encontramos mucho interés en hablar de religión y bastante menos de cultura. Las mujeres de raíces cristianas sentimos interés por saber de sus vivencias religiosas y por conocer los significados que para ellas tienen cuestiones tales como la inmortalidad, la concepción de paraíso, el vestido, el estudio y las profesiones de las mujeres, así como el lugar que el Corán da al cuerpo. Preguntamos asimismo cuestiones que nos preocupan como la elección de la pareja, la autodeterminación en la concepción de las hijas e hijos, la fidelidad/infidelidad a la pareja, la posibilidad de divorcio, aborto, y sobre todo la violencia hacia las mujeres, vivida, percibida y las respuestas femeninas a la misma.

Una de las dificultades que encontramos fue la abstracción de la experiencia en el discurso, que no permite la conexión con la realidad cantante y sonante que una vive, tendiendo a idealizar aquello que mediante prácticas refuerza, resiste y/o debilita.

Quizá este fue el hallazgo de mayor interés tras la realización del taller, porque la idealización de lo otro no permite la conexión de una misma con lo que se presenta como ajeno, cuando lo otro es parte de una y en esa relación se teje la posibilidad de la propia libertad. Este aspecto es la clave para poder hacerse cargo de la violencia sufrida.

Conclusiones

Tras esta experiencia de trabajo consideramos que la violencia de los hombres contra las mujeres necesita encontrar una comunicación eficaz. Escribe Helga Flamtermesky (2013, p.23) que "Descolonizar conocimientos y cuerpos implica enfrentar jerarquías de poder raciales, territoriales, culturales y de conocimiento que buscan dominar a otros y otras a través de dispositivos de gobernabilidad" y, por eso, la investigación situada puede alimentar un simbólico que sirva a la acción.

Es importante establecer límites en el contacto y claridad en la interlocución. Este ha sido un punto de trabajo para las participantes en el proyecto: no perdernos en una idea de solidaridad, identificación y asistencialismo inútil para la relación que tiene su horizonte en la fecundidad.

Crear una política que sirva al encuentro ha surgido de la insatisfacción que ha obligado una y otra vez a pensar el proyecto y a salir de caminos trillados (Luisardi, 2008).

Hemos conseguido reconocer el interés que unas tenemos en otras y en la libertad mutua, preparándonos para no obedecer las marcas de privacidad que el patriarcado impone a las mujeres sobre qué hablar, con quién, o qué se debe proteger y dejar en la sombra. A este propósito sirve la amistad femenina como mediación para el encuentro, y la conversación como una práctica cultural de reconocido efecto, que a día de hoy las mujeres llevamos a la educación. Nos gusta que sea mediación porque lo que prima en la amistad, que es el amor por lo otro desinteresadamente y el respeto mutuo no exento de conflicto, ha resultado medida del intercambio en esta, nuestra, comunidad de hablantes.

Referencias

Flamtermesky, H. (2013). *Mujer frontera. Experiencia de investigación acción participativa con mujeres víctimas de la trata de personas*. Recuperado el

19/06/2015 de https://www.educacion.gob.es/teseo/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=38680

Luisardi, D. (2008). *Lejos de los caminos trillados*. Madrid: Sabina Editorial.

Muñoz, P. (2014). Experiencias de construcción de resistencias e identidades de género en colectivos de mujeres en Tabasco. Dilemas de la antropología comprometida. ¿Cambios posibles? En L. Rodríguez, S. E. Hernández y M. C. Ventura (coords.), *Democracia, cultura política y ciudadanía en el México de hoy*, (pp. 175-197). México: UNAM.

Suárez-Navaz, L. y Castillo, R. A. H. (2008). *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra.

LAS NUEVAS MASCULINIDADES DESDE EL CINE Y LA PUBLICIDAD PROPUESTA EDUCATIVA CON ADOLESCENTES

Pedro Casasnovas Ramos y Mª Jesús Vitón de Antonio

**Universidad Autónoma de Madrid*

Resumen

El surgimiento de las nuevas masculinidades supone un punto de inflexión en la configuración de los estudios de género en lo referido a la construcción de lo masculino. Este campo hace énfasis en la necesidad de sacar a la luz y transformar aquellos aspectos nocivos de la masculinidad tradicional y patriarcal que afectan a la sociedad. Así, este trabajo trata de desarrollar actuaciones e intervenciones que, enmarcadas en un proceso de acción-investigación-acción colaborativa y utilizando diversos recursos audiovisuales, en talleres reflexivos, se incide en el análisis crítico y el pensamiento descolonizador. Para el planteamiento de estas actividades es clave la adecuada elección de recursos que permitan identificar patrones de conducta masculinos, patriarcales y tradicionales, así como recursos que reflejen modelos masculinos alejados de la lógica patriarcal hegemónica, con el fin de que sirvan para contraponerse a los primeros. Tras cada sesión se facilita el debate y fomenta el pensamiento crítico desde el análisis del rol masculino, las valoraciones y atribuciones. También la consideración de los patrones construidos de dominación y desarrollar propuestas de nuevas actitudes, procedimientos de actuación y conceptualizaciones de interpretación de las interacciones y relaciones de género. Por tanto, se pretende un trabajo de empoderamiento en igualdad de género.

Abstract

The emergence of new masculinities is a turning point in shaping gender studies with regard to the construction of masculinity. This field emphasizes the need to expose and transform those harmful aspects of traditional and patriarchal masculinity that affect society. Thus, this paper attempts to develop policies and interventions, framed in a process of action research and collaborative action using various audiovisual resources, in reflective workshops, it affects the critical analysis and thinking decolonization. For the planning of these activities is the right choice of key resources to identify patterns of male, patriarchal and traditional conduct and resources that reflect male models away

from the hegemonic patriarchal logic, in order to serve for the first set against. After each session the debate facilitates and encourages critical thinking from the analysis of the male role, valuations and powers. Also considering patterns of domination built and develop proposals for new attitudes, operating procedures and concepts for interpreting interactions and gender relations.

Introducción

El aumento de la violencia de género entre los adolescentes españoles hace necesaria una intervención urgente para llevar a cabo un cambio progresivo en igualdad de género. Encauzar las actitudes y comportamientos en varones adolescentes propensos a cometer actos de violencia de género hacia comportamientos más igualitarios y menos agresivos, permitirá la reducción considerable de la violencia.

Así, el proyecto propone la realización de talleres para adolescentes donde se debatan los rasgos asociados a la masculinidad tradicional-hegemónica y los rasgos asociados a la masculinidad alternativa que se observan en un conjunto variado de películas, y publicidad.

La acción de este proceso con adolescentes parte del enfoque inclusivo coeducativo crítico. Se trata de generar la deconstrucción y reconstrucción del conocimiento mediante el cuestionamiento y debate, partiendo de visiones y de vivencias opuestas sobre la masculinidad tomando en cuenta una perspectiva intercultural.

El objetivo es incidir en el cambio de los rasgos asociados a la masculinidad hegemónica para que los alumnos, desde la autonomía, sean agentes transformadores en el medio y largo plazo, produciendo un cambio transformador.

Se propone desarrollar la acción en los institutos públicos del distrito madrileño de Fuencarral-El pardo. Este distrito, con una población de 210.583 habitantes, cuenta con 10 institutos públicos, en los que no hay constancia de procesos formativos, ni acciones de sensibilización, en este enfoque; y desde una perspectiva de las nuevas masculinidades, avanzar en cambios de equidad con apoyo en el discurso fílmico.

I. Fundamentación del proyecto

Se trata con este proyecto lograr un alcance transformador en el tejido social apoyándonos en los agentes sociales y culturales situados en el territorio. Con este diseño de investigación-acción, que tiene como antecedentes otros proyectos que se han desarrollado con éxito desde la perspectiva de nuevas masculinidades con adolescentes, como son: "Arianne. Ampliar horizontes masculinos y femeninos: un estudio de las masculinidades en la adolescencia" (1995-1998); "Dafne. Elaboración de materiales curriculares para la prevención de la violencia en adolescentes varones" (1998-1999) (Barragán y González, 2007) y "Educación para el presente sin violencia: construir una cultura de paz"; "Proyecto sobre Nuevas Masculinidades en Colón (Honduras)" y "Creciendo juntos y juntas" (Nicaragua) (estas últimas ubicadas en Latinoamérica), se contempla, afianzar un modelo co-educativo crítico (López y Encabo, 2008).

Las nuevas masculinidades parten de los postulados feministas de la segunda mitad del siglo XX, y aportan una alternativa a la masculinidad hegemónica y heteronormativa en la que no es necesario aparentar fuerza, razón, virilidad… fomentando así la expresión abierta de sentimientos; los cuidados ajenos y los de uno mismo, etc., en general haciendo menos énfasis en la competencia y la virilidad permitiendo que se potencien otras cualidades (Segarra y Carabí, 2000).

Intervenir en las masculinidades durante el periodo de la adolescencia es relevante dado que "es durante la adolescencia cuando estas construcciones simbólicas de la realidad toman su mayor expresividad y se asumen e integran dentro de la violencia de la sexualidad, de las relaciones personales y de los proyectos de vida y comportamientos habituales" (Pescador, 2001).

Observamos el cine como un reflejo claro de las construcciones simbólicas de la realidad en la que nos encontramos (Pescador, 2001), y representa unos referentes que tendemos a imitar. Por tanto, el cine tiene un papel fundamental para representar y transmitir las formas de ser hombre o mujer que se construyen en la sociedad y supone un reflejo claro de nuestra sociedad.

Fundamentando este proyecto en el enfoque antropológico, y tomando como base las reflexiones de la pedagogía crítica, para concretar la acción educativa para un desarrollo, crítico e incluyente, las intervenciones formativas se dimensionan en un proceso abierto y flexible sujeto a la co-evaluación permanente. El enfoque antropológico permitirá deconstruir el rol patriarcal tradicional de los personajes desde

la visión *emic-etic*. Se pretende concebir la nueva masculinidad como algo propio. La base de la pedagogía crítica, pretende una proyección social, de los sujetos en el tejido local, empoderándolos como agentes transformadores, comprometidos en su práctica con la igualdad de género partiendo desde el nivel micro hasta el nivel macro.

- **II. Diseño de la Intervención formativa. Talleres de formación**

Esta intervención se focaliza con adolescentes varones, tratando de incidir en el cambio personal, clave de una transformación con la que impactar en el tejido social. Para ello, se diseñan talleres en los cuales el rol del educador como facilitador va favoreciendo la democratización de relaciones y el empoderamiento de agentes para potenciar la acción transformadora desde su propia autonomía.

El facilitador pone el foco de su trabajo con los adolescentes, pero con incidencia anterior en el tejido asociativo para la equidad género.

La intervención pedagógica y las acciones formativas cuentan con un seguimiento del facilitador para garantizar los objetivos de las fases y del conjunto.

Metodología

La metodología de la intervención, parte de los cuestionamientos a la masculinidad tradicional para que, a partir de esa crítica, se establezcan procedimientos, actitudes y valores asociados a la nueva masculinidad. Se trata de avanzar en la generación de un pensamiento propio, que como nos propone Savater (1997) conlleva asumir y tomar conciencia de la ignorancia para desencadenar procesos de aprendizaje. Se plantea desarrollar un proceso innovador, entendiendo innovación (Sebarroja, 2001) como una transformación donde el cambio conlleva dimensiones estructurales y la reconstrucción de relaciones pedagógicas más allá de reformas curriculares o modernizaciones de planes formativos. Como material e instrumentos se cuenta con los soportes y películas que se indican posteriormente en el plan de acción.

Planificación y cronograma

Se considera un plan de acciones formativas en 5 fases. Entre 2015- 2016; En ellas se consensua, visiona, reflexiona, produce y sistematiza el proceso de cambio. Se visualizará y debatirá sobre los rasgos de la masculinidad tradicional o alternativa que se muestran en los films. Se pueden acompañar las explicaciones de publicidad.

Finalmente se elabora el informe de investigación. Se orienta el proceso atendiendo un gradiente de rasgos básicos de la masculinidad hegemónica y tradicional hacía la masculinidad alternativa o nueva, para facilitar los procesamientos críticos y reflexivos del grupo.

- 1ª Fase: Concentración y consenso de plan (octubre): Reuniones en distintos centros públicos para dar a conocer el proyecto (extraescolar) a los agentes implicados.
- 2ª Fase:
  - 1º visionado. (noviembre) Película: *Scarface.* Objetivo*:* observar los rasgos más característicos de la masculinidad tradicional asociados al protagonista.
  - 2º visionado (diciembre) Película: *Los Increibles.* Objetivo: Comprender el arquetipo del varón proveedor o *pater familias.* Debatir sistemas de creencias sobre este arquetipo y estereotipo. Se cuestiona el trabajo fuera de casa y con escasa o nula colaboración en el ámbito privado como un modelo positivo. Y se reflexionan tendencias y alternativas.
- 3ª Fase 3º visionado. (enero) Película: *Notting Hill*. Objetivo: Vistos los rasgos asociados a la masculinidad tradicional en los dos talleres anteriores, se propone el visionado de una película cuyo protagonista no cumple con rasgos de masculinidad tradicional. Tras el visionado de la película, se reflexiona con la identificación de personaje
- 4º visionado (febrero): Película: *Billy Elliot*. Objetivo: Visibilizar los mecanismos sociales que adjudican actividades a un género/sexo. Contemplar su ruptura y ver transformaciones positivas para todos. Se plantea la cuestión de la libertad de las personas para decidir sobre qué actividades quieren realizar independientemente de la constricción de las mismas a un sexo/género determinado. Se reflexiona y expresan posiciones.
- 4ª Fase:
  - 1º encuentro de profundización. (marzo): Objetivo: reflexionar profundamente. Se les apoya para que puedan elaborar un corto audiovisual, donde reflejen los rasgos positivos de la nueva masculinidad y para uno mismo.
  - 2º encuentro (Abril-Mayo): Tras el visionado de los cortos fílmicos realizados se les pide que expliquen su experiencia sobre la aproximación a la nueva

masculinidad, y se desarrolla un grupo de discusión con relación a la vivencia de la formación.

- 5ª Fase Objetivo: Se analizan, reflexionan los procesos acontecidos y se elabora el informe de investigación, considerando las entrevistas y el grupo de discusión realizado.

III. Proyección de investigación de la acción formativa y previsión de conclusiones

Este proyecto de investigación-acción, tiene como resultado esperado, a partir del cuestionamiento de los modos de socialización y estereotipos patriarcales, facilitar un cambio para avanzar en un modelo de masculinidad alternativo. Esto supondría fortalecer una equidad entre hombres y mujeres potenciando una cultura de paz. Se trata de cultivar un pensamiento crítico que impida la reproducción de rasgos que consuetudinariamente se asocian a la feminidad, reflexionando críticamente para profundizar en la pluralidad democratizadora.

También se pretende favorecer el rol del facilitador como agente de cambio, que en un proyecto de investigación-acción, participa de una reflexión con la que profundizar en la praxis, acompañando al grupo motor para un trabajo sostenible en el tejido social del distrito donde los colectivos juveniles, en procesos emancipatorios se empoderan como agentes transformadores.

Referencias

Barragán, F., y González, J. (2007). *La construcción de la masculinidad en los contextos escolares*; en revista de investigación educativa. 25, (1) 167-183.

López, A. y Encabo, E. (2008). *Lenguaje, cultura y discriminación*. Granada: Ediciones Mágina. Editorial Octaedro Andalucía

Pescador, E. (2001). *Masculinidades y población adolescente.* Recuperado de http://goo.gl/Ija1bR

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Sebarroja, J. C. (2001) *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

Segarra, M. y Carabí, A. (eds.) (2000). *Las nuevas masculinidades*. Barcelona: Icaria.

UNA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DESDE LA *COLABOR* PARA DESCOLONIZAR SABERES. ESCENARIOS EDUCATIVOS CON MUJERES, JÓVENES Y NIÑAS MAGREBÍES EN ESPAÑA E INDÍGENAS EN MÉXICO

Práxedes Muñoz Sánchez*, Mª Jesús Vitón de Antonio**, Carmen Yago Alonso*** y Modesto García Jiménez*

**Universidad Católica San Antonio (Murcia); **Universidad Autónoma de Madrid; ***Universidad de Murcia*

Resumen

El desarrollo comunitario requiere de conocer el escenario diverso, diferente y complejo para su análisis de la realidad. Para ello nos basamos en una ecología de saberes a partir de los múltiples participantes que convergen en una realidad social y cultural, necesarios de visibilizarse para ser coautores de una construcción móvil de la historia, de la realidad y del deseo de su desarrollo a partir de la educación comunitaria. Desde la etnografía reflexiva, los propios actores, algunos visibles y otros invisibles, desatan y descolonizan la simbiología de cada escenario íntegro que opere en pro del desarrollo local. Esta propuesta se está realizando de forma activa en el rescate de encuentros dialógicos con los y las participantes inmersos en acciones de resistencia, para recomponer símbolos comunitarios. Los casos a relatar son múltiples a partir de trabajos de campo realizados en España y en América Latina con actores identificados por colectivos desde el ámbito educativo, para: 1. Identificar quienes miden y qué catalogan como desarrollo, educación social y valores patrimoniales, 2. Reconocer saberes locales para conducir los objetivos individuales, con perspectiva de género y colectiva y 3. Actuar para la transformación desde el ámbito casa-calle como agentes con voz propia (glo-localizados).

Abstract

Community development requires knowing the diverse, complex and different scenario for analysis of reality. This is based on an ecology of knowledge from multiple participants who converge on a social and cultural reality necessary to make visible to be co-authors of a mobile construction of history, reality and the desire of its

development from the community education. Since the reflexive ethnography, the actors themselves, some visible and others invisible and descolonizan unleash the full scenario simbiologia each operation in favor of local development. This proposal is being made actively in the rescue of dialogical encounters with participants engaged in actions of resistance, to rebuild Community symbols. To relate cases are multiple from field work carried out in Spain and in Latin America with actors identified by groups from the field of education, to: 1. identify those who measure and what catalog such as development, social education and heritage values, 2. Recognize local knowledge to conduct individual objectives, with gender and collective and 3. Act for the transformation from street - level house with its own voice as agents (glo- located).

Introducción

En este pequeño espacio, va a ser una labor ardua presentar resultados de un trabajo de campo en proceso realizado en diferentes países con escenarios educativos y comunitarios diversos. En todos ellos consideramos como pieza fundamental la necesidad de abrir espacios de diálogos donde los protagonistas puedan construir colaborativamente las prácticas y saberes, entre realidades, sus análisis y lo simbólico a partir del encuentro de saberes.

Este planteamiento surge de la necesidad de cambio social y educativo, que han surgido entre encuentros de mujeres a nivel intergeneracional (abuelas, madres, hijas y nietas) así como con referentes también de otros más masculinizados entre líderes comunitarios, maestros y promotores de salud (la mayoría hombres).

Es clave las diferencias entre lo simbólico de la percepción de comunidad en América Latina (Muñoz, 2012, 2014; Vitón, 2012) de la que podemos encontrar en España, en este caso en Murcia, entre barrios con gran necesidad de atención socioeducativa, donde la principal preocupación es un abandono del análisis de la realidad intercultural, donde los procesos de marginación van en aumento.

Ahondar en las múltiples y diversas culturas e identidades comunitarias ha sido a partir del encuentro entre mujeres por una propia necesidad de las investigadoras así como la necesidad imperiosa de analizar la realidad de mujeres entre mujeres, sobre cómo han estado y están viviendo procesos colectivos así como ir construyendo los propios, junto a la descolonización del feminismo (Talpade, 2008).

Ha sido otra necesidad en todos estos espacios, llegar a la complicidad de relaciones de cuidado (Yago, 2014), estrategia implícita en todas las ciencias sociales y humanidades que están en compromiso con la sociedad. Y la que consideramos necesario de recordar es la Declaración de Barbados así como los autores que han remontado este objetivo de las ciencias (De Sousa, 2014; Leyva, Burguette y Speed, 2008; Wignolo, 2008), sobre investigar con y desde las personas que están implícitas, algo inherente a la educación social y política para una transformación principalmente en: Identificar lo simbólico en las diversas y diferentes identidades y escenarios y crear la inclusión de estas diversas identidades en los deberes de la educación.

Ambos son retos que requieren de un proceso lento y continuado en el tiempo, donde el escenario transnacional está presente y debe ser identificado. Junto a qué estructuras colonizadoras estamos tanto investigadores como educadores (agentes e instituciones formales y no formales) y que conformamos una estructura todavía más alejada de la realidad, en un sistema asistencialista y monopolizador de expertos educativos que desconocen las identidades culturales, tanto en el país natal como en el país receptor, las adecuaciones a la "modernidad" o también llamado mundo occidental y colonial. Como es muy factible verlo entre jóvenes musulmanas que no desean ponerse el hiyab, o les aburre las clases de Islam y lo contrario.

Ponemos énfasis en las necesidades de palpar la heterogeneidad y complejidad de las realidades, porque observamos una tendencia a dirigir desde las instituciones qué es lo mejor para una familia musulmana, indígena, africana, migrante, que provenga de barrios excluidos, familias monoparentales, entre otras, cuando esta estructura está fundamentada desde ideas colonizadoras. Un ejemplo es el prejuicio de que las niñas árabes si llevan el velo fomentan el machismo, o si las mujeres participan en una acción de barrio "solo" podrán traer sus bizcochos (porque no han sido suficientemente escuchadas, ya que desean hablar de sus derechos como mujeres en sus religiones, de sus hogares, de sus redes, de sus liderazgos, de su artesanía, etc.).

Todos estos saberes nos brindan descolonizar el saber en la escucha activa y en el que hacer entre las personas, y el objetivo es mostrar cómo unificar todas las necesidades para hacer una inclusión real, evitando decálogos institucionales, aislados de la realidad, incluso porque las personas que lo realizan siempre tienen prisa.

Metodología

La investigación cualitativa la resumimos en una etnografía reflexiva como estrategia para conocer y reconocer el proceso como parte del diálogo de saberes (Dietz, 2011). No es construir asambleas como dicen algunos técnicos en España: "la asamblea y las reuniones vecinales se han puesto de moda, podemos hacerlas", frente a entender la reunión de colectivos en América Latina como parte de su identidad. Pero en ambos escenarios la búsqueda de historias de vida, de entender la alteridad nos lleva a formalizar una relación más íntima y situado de cada participante (incluyendo a investigadores). Se resumen en: entrevistas en profundidad, grupos de discusión, talleres colaborativos, observación participante y el compartir espacios de relación (entrevistas no estructuradas).

Resultados

Las conclusiones están por determinarse en cada uno de estos procesos. Pero analizando esta vertiente donde lo comunitario requiere presencia en la escuela, desde la singularidad y la interacción multicultural, así como los agentes de desarrollo e intervención (técnicos sociales, representación municipal, investigadores, vecinos y otros), parten muchas veces sin conocer la realidad donde se crea, fomentando un neopatrimonialismo que incorpora estos escenarios completos.

La convergencia de sujetos lleva a conflictos cuando no se parte de un entendimiento abierto a nuevas perspectivas, así como a una mal interpretación de qué es intervención social y de qué es desarrollo comunitario. Y descendiendo a contenidos a tratar, nos deleitamos en reflexiones singulares de las propias culturas, de población de acogida y de quienes desean integrarse.

Pero todo desde un cuestionamiento en cómo se entienden designaciones que están entre prejuicios y estereotipos, racismo y subalternidad, alejando toda acción y pensamiento de la realidad.

1. Identificar quiénes miden y qué se cataloga como desarrollo comunitario, educación inclusiva y valores patrimoniales. Para indagar sobre el análisis de la realidad desde las personas partícipes, activos y no, sobre qué son valores, prioridades y propuestas desde lo simbólico de sus participantes.

2. Reconocer saberes locales para conducir los objetivos individuales, con perspectiva de género en los diferentes escenarios socioculturales, descolonizando saberes contra generalidades en escenarios educativos.

3. Actuar para la transformación desde el ámbito casa-calle-instituciones, reconfigurando los escenarios educativos, desde lo personal e íntimo con la comunidad.

De estas tres posturas complementarias exponemos un cuadro que nos resume estas perspectivas en el ámbito educativo comunitario:

Tabla 1. *Realidades en comunidad, instituciones educativas y privadas*

	Instituciones comunitarias	***Instituciones educativas***	***Instituciones desde la casa-cultura***
Quiénes dictaminan los saberes: ***Colonización de saberes***	-formación académica colonizada -estructuras desde lo local-municipal-nacional.	-técnicos educativos ¿con experiencias en todos los ámbitos necesarios? -formación actualizada socioeducativa-globalizadora.	-estructuras dominantes: -institución cultural-estereotipo: Patriarcado; líderes o empoderados desde diversas legitimidades; escuchados; invisibles (subalternos);
	DESCOLONIZACIÓN DE SABERES		
Saberes locales	-buenas intenciones -¿cómo se hacen? -modificar los canales de saberes (oficiales y no)	-técnicos de los diversos saberes. - técnicos de cada cultura. -técnicos de las religiones o creencias. -deslegitimizar-descolonizar los saberes establecidos.	-visibilizar cada participante. -reconocer la diversidad como fuente
Saberes ecológicos: **Casa-calle-institución educativa Glo-local**	-repensar las acciones y sus influencias -crear eje relacional entre: local-global-sistema mundo	-escuela que interiorice la diversidad en lo particular. -escuela que no folklorice y descolonice el patrimonio cultural. -abertura en identidades. -debe llegar a las casas y las casas a la escuela: -expertos en relaciones humanas y comunitarias (trabajador social, vecino comprometido,	

Fuente: Elaboración propia sobre la etnografía (México y España, 2009-2016)

Conclusiones

A partir de estos encuentros con colectivos y personas que creen en mejorar su comunidad y sus vidas, subrayamos la posibilidad de trazar líneas estratégicas que visibilicen estas formas como útiles para el desarrollo humano. Si lo estamos viviendo en escenarios más privados es el momento de ir trazando un hilo que desenmascare la colonialidad que subyace en el día de hoy, desde nosotras como académicas, maestras, técnicas socioeducativas, víctimas y victimizadas, madres y compañeras de el avatar que existe en la multiculturalidad de la que somos parte.

Invitamos a reflexionar sobre las estrategias en colectivo y en relación para crear un protocolo de descolonización del saber desde el encuentro casa-calle-instituciones, y que en definitiva se presenten qué buenas prácticas están facilitando a quienes quieran conocer al otro, en equidad y ecológico (Santos, 2014) en el saber cotidiano, pero huyendo de autorías basadas en una dirección asistencial.

Referencias

Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana (AIBR)*, *6*(1), 3-26.

Leyva, X., Buguete, A., y Speed, Sh. (coord.) (2008). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor.* México: Publicaciones de la Casa Chata, Ciesas, Flacso.

Mignolo, W. (comp.) (2008) *Género y Descolonialidad*. Buenos Aires, Del Signo.

Muñoz, P. (2012). Dilemas de una antropología comprometida: entre autores y experiencias etnográficas. En B. Peña (Eds), *Desarrollo Humano.* Madrid: Visión Libros.

Muñoz, P. (2014). Experiencias de construcción de resistencias e identidades de género en colectivos de mujeres en Tabasco. Dilemas de la antropología comprometida. ¿Cambios posibles? En L. Rodríguez, S. E. Hernández y M. C. Ventura (coords.), *Democracia, cultura política y ciudadanía en el México de hoy*, (pp. 175-197). México: UNAM.

Santos, B. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes, en Boaventura de Sousa Santos y María Paula Meneses (Eds.), *Epistemologías del Sur (Perspectivas)* (pp. 21-107). Madrid: Akal.

Talpade, Ch. (2008). "Bajo los ojos de occidente". La solidaridad feminista a través de las luchas anticapitalistas". En L. y A. Hernández, *Descolonizando el feminismo. Teoría y prácticas desde los márgenes*, (pp. 435-448). Madrid: Ediciones Cátedra.

Vitón, M. J. (2012). *Diálogos con Raquel. Praxis pedagógica y reflexiones de saberes para el desarrollo educativo en la diversidad cultural.* Madrid: Editorial Popular.

Yago, C. (2014). La piedad, ¿Un saber olvidado en la masculinidad? *Prisma Social, 13,* 33-71.

ANALYSIS OF TEACHING OF GEOMETRY IN PRIMARY SCHOOLS IN SPAIN

F. J. Ignacio López de Silanes Valgañón
Universidad Autónoma de Madrid

Abstract

For study about the performance of Spanish students of Geometry in Primary Schools; we tested a sample of 1213 students from private, private subsidiates and public schools. The methodology of Van Hiele model was used in questionnaires, and in analysis of data and results. In Spain some studies were made, first about students of Professional Training in Valencia (Jaime & Gutierrez, 1994), then to a few Service Elementary School Teachers in La Laguna (Alfonso, 2003), to university students as Future Elementary School Teachers (López, 2012), and little else. Now we publish the Levels of Thinking of Geometry measured to a group of 1213 Primary School pupils, and we made the analysis of the data. We want to provide truthful profile of teaching and learning geometry in Spain. In this paper we present the results of the study applied to a large number of students of geometry in Primary Schools throughout their six courses and its analysis.

Resumen

Para estudiar el rendimiento de los estudiantes españoles de Geometría en Educación Primaria; hemos encuestado a 1.213 alumnos de colegios concertados, privados y públicos. Utilizamos la metodología proporcionada por el modelo de Van Hiele en los cuestionarios y en el análisis de datos y resultados. En España se habían realizado previamente algunos estudios. Primero con alumnos de Formación Profesional en Valencia (Jaime y Gutiérrez, 1994), y luego con un pequeño grupo de Maestros de Educación Primaria en La Laguna (Alonso, 2003), y también con estudiantes universitarios para futuros maestros de Educación Primaria (López, 2012), y poco más. Ahora publicamos los Niveles de Razonamiento en geometría medidos a un grupo de 1.213 alumnos de Educación Primaria, y posteriormente, hemos hecho el análisis de estos datos. Esperamos así proporcionar un perfil veraz del estado de la enseñanza y del aprendizaje de la geometría en España.

Method

Thus we have determined the distribution of the five Van Hiele levels of thinking through the six courses in Primary School. Using the methodology developed by Zalman Usiskin (1982), which has been applied in many countries. Although on the five Van Hiele levels of thinking (Visualization, Analysis, Informal Deduction, Deduction, and Rigor) apply only the first three levels in this educational stage (Van Hiele, P.M., 1980), additionally it is very interesting to observe the considerations derived from the Van Hiele methodology in Primary School.

The Levels of Thinking in Van Hiele Theory

In the 1950's the Van Hieles, a couple of math teachers, formulated the basis for teaching maths (geometry) by building their Levels of Thinking which classify maths knowledge and the range achieved by students. They proposed their teaching methodology based on Learning Phases which would be followed in each of the Levels of Thinking. Van Hiele model basics are completed with the Characteristics of Levels.

Levels of Thinking

N1.- Visualization. Students are able to name and recognize shapes by their appearance, but they cannot identify properties of shapes.

N2.- Analysis. Students develop the ability to analyze shapes using their elements and properties. They are able to classify shapes too, but they cannot explain relationships between the elements and the properties.

N3.- Informal Deduction. They are able to create meaningful definitions and follow logical arguments. Logical implications are understood, but not the significance of deduction.

N4.- Formal Deduction. Students can construct proofs, understand the role of axioms and definitions and know the meaning of necessary and sufficient conditions.

N5.- Rigor. Students at this level can work in different geometric or axiomatic systems.

These levels are used to assess the skills acquired by the students as to classify the curricula knowledge. As Usiskin and other researchers after he did, we shall add the

Level 0 (N0) to include those students who have not reached the first of the Van Hiele levels.

Characteristics of Levels

Sequential. The levels are sequential; children must pass through the levels in order, as their understanding increases.

Adjacency. Geometric concepts that are implicitly understood at one level become explicitly understood at the next level.

Linguistics. Each level has its own language, set of symbols and network of relations.

Mismatch. If students are at one level and the language of the teacher is at a higher level, then students may not learn and progress.

Advancement. To move from one level to the next, children need to have many experiences in which they are actively involved in exploring and communicating about their observations of shapes, properties, and relationships.

The Students

We have studied a sample of 1.213 students of Primary School of four schools in Madrid and its surroundings. Two of these schools were subsidiates, other public and the last were totally private, with the distribution of students that show in the graph. Usiskin questionnaire to determine their Levels of Thinking were applied to all students of Primary School who were present in it when they did the questionnaires, no student was excluded, and all questionnaires have been part of the calculations and analysis. The distribution of these students with the type of school is shown in first graph according with the following percentages:

Figure 1. Distribution of students according to the type of school

Student's distribution is uniform along the courses (grades) and also about sex, so these statistical variables were the most stable in the sample.

Figure 2. Distribution of students according to their ages

Figure 3. Distribution of students according to the sex

Results

The first results show the distribution of Levels of Thinking for all students studied. The distribution has a very strong peak at Level 1 (N1) indicating that 64% of the students are at this level.

We believe that this profile that includes children from 6 until 12 years, only characterizes the whole of Primary Education in Spain and nothing else, and only serves, for example, to make comparisons with the corresponding educational levels in other countries. But encompassing children who do not know geometry with others going to start applying the Pythagorean Theorem, few conclusions can we take, so we will study the results of the six courses or grades separately.

Figure 4. Van Hiele levels of Spanish students in Primary School

Levels of Geometric Thinking obtained from these students are shown in Figure 4, where we hold up the percentage distribution of the Van Hiele levels per course (Y axis) and Levels of Thinking (X axis). Level N0 stands for students who have not reached the first level of Van Hiele (N1), and N1, N2 and N3 stand for the first three Levels of Van Hiele model.

The graph of the Levels of Geometric Thinking of the first course is the easiest to interpret. In this grade we have had a performance of almost 58%, as these students who have passed the first level (N1), while the rest have yet to do so. We assume that we started from a situation where all were in level 0 (N0).

Figure 5. Van Hiele levels of Spanish students in first grade of Primary School

In second grade he has continued this trend, reaching Level 1 (N1) a greater number of students, reaching 66.5% students who have passed the first level.

Figure 6. Van Hiele levels of Spanish students in second grade of Primary School

The transfer of students from level 0 (N0) to the first level (N1) continues during the third grade reaching the value of 70.3%. But the highlight of this grade is that a small number of students are becoming at the second level (N2).

Figure 7. Van Hiele levels of Spanish students in third grade of Primary School

Fourth grade in geometry is important because the second level (N2) grows significantly reducing the first (N1), and zero level (N0) was also significantly reduced.

Figure 8. Van Hiele levels of Spanish students in fourth grade of Primary School

Fifth grade values are regular about the students development of level three (N3) and reducing the percentage of students at zero level (N0). We do not know the reasons for the decline of students in second level (N2) and increased the first level (N1), and do not believe that there is a decline in the level in this degree.

Figure 9. Van Hiele levels of Spanish students in fifth grade of Primary School

Finally in the sixth grade we have the final result of this educational stage with the growing of all Levels of Thinking. The performance is regular with growth at high levels N2 and N3, while low levels N0 and N1 continue decreasing.

Figure 10. Van Hiele levels of Spanish students in sixth grade of Primary School

This profile of the Levels of Thinking of Van Heeled is which has to characterize the performance of the learning of geometry in Primary Schools in Spain.

This graph shows the total acquisition of the Van Hiele levels during the six years of Primary School. Throughout the primary grades, figure shows how high are N1 and N2 levels, while N0 level has decreased. Even in the last years of Primary School the third level (L3) appears timidly.

Conclusions

The profile of the levels of thinking in geometry in Primary or Secondary School is important not only in order to analyze the performance of the Educational System in Geometry, but also as the basis for an accurate diagnosis of evaluation results and to balance the levels achieved between different groups or countries, (López, 2012).

References

Lopez, F. J. I. (2011). *Didáctica de la geometría: análisis de la enseñanza de la geometría a partir de un estudio de campo según el modelo de Van Hiele*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

Lopez, F. J. I. (2012). *Didáctica de las Matemáticas.* España: Editorial Davinci. Col. Redes.

Jaime, A. & Gutierrez, A. (1994). *Diseño y evaluación de una propuesta curricular de aprendizaje de la geometría.* CIDE. Madrid 1994.

Alfonso, M. C. (2003). *Los niveles de pensamiento geométrico de Van Hiele. Un estudio con profesores en ejercicio.* La Laguna 2003.

Van Hiele, P. M. (1980). *Levels of Thinking. How to meet them and how to avoid them.* National Council of Teachers of Mathematics, Seattle, WA, April, 1980.

Zalman, U. (1982). *Van Hiele levels and achievement in secondary school geometry.* The university of Chicago.

VAN HIELE LEVELS AND ACHIEVEMENTS OFSCHOOL STUDENTS IN KOREA

Young Rock Kim

Hankuk University of Foreign Studies, Korea

Abstract

In this work we tested van Hiele Geometry tests to 1811 students from primary schools, middle schools, and high schools in Korea. The methodology of van Hiele model was used in questionnaires, and in analysis of data and results. In this work we present the results of the study applied to students in schools in Korea about van Hiele Geometry tests and their analysis. Therefore we determined the distribution of the 5 van Hiele levels of thinking through 12 grades in schools in Korea. Appling this tests to every students through 12 grades in Korean schools, we analysed 5 van Hiele levels of thinking (Visualization, Analysis, Informal Deduction, Deduction, and Rigor). Later, EXCEL (spreadsheet program) was used in order to analyze the results.

Resumen

En este trabajo hemos estudiado1.811 estudiantes de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato en Corea, aplicanco un cuestionario de Geometría basado en el Modelo de van Hiele. Utilizamos la metodología del modelo de van Hiele tanto los cuestionarios como en el análisis de datos y resultados. Presentamos por tanto los resultados obtenidos del estudio realizado en escuelas con estudiantes de Corea, donde hemos aplicando dicho cuestionario de Geometría basado en el modelo de van Hiele, así como el análisis de los resultados. De este modo, se determinó la distribución de los 5 niveles de razonamiento de van Hiele (Visualización, Análisis, Deducción Informal, Deducción Formal, y Rigor)a través de 12 grados en las escuelas coreanas. Utilizamos EXCEL (hoja de cálculo) para el proceso de la información y el cálculo los resultados.

Method

We have determined the distribution of the five van Hiele Levels of Thinking through the six Primary School courses, three Middle School Courses, and three High School Courses in Korea using the methodology developed by Zalman Usiskin (1982).

Van Hiele Model

In the 1950's the Van Hieles, a couple of math teachers, formulated the basis for teaching maths (geometry) by building their Levels of Thinking which classify maths knowledge and the range achieved by students. They proposed their teaching methodology based on Learning Phases which would be followed in each of the Levels of Thinking. Van Hiele model basics are completed with the Characteristics of Levels.

Existence of Levels

L1.- Level 1: Recognition. The student can learn names of figures and recognizes a shape as a whole.

L2.- Level 2: Analysis. The student can identify properties of figures. They are able to classify shapes too, but they cannot explain relationships between the elements and the properties.

L3.- Level 3: Order. The student can logically order figures and relationship, but does not operate within a mathematical system. They are able to create meaningful definitions and follow logical arguments. Logical implications are understood, but not the significance of deduction.

L4.- Level 4: Deduction. The student understands the significance of deduction and the roles of postulates, theorems, and proof. Students can construct proofs, understand the role of axioms and definitions and know the meaning of necessary and sufficient conditions.

L5.- Level 5: Rigor. The student understands the necessity for rigor and is able to make abstract deductions. Students at this level can work in different geometric or axiomatic systems.

These levels are used to assess the skills acquired by the students as to classify the curricula knowledge. As Usiskin and other researchers after him did, we shall add the Level 0 (L0) to include those students who have not reached the first of the van Hiele levels.

Properties of Levels

Sequential. A student cannot be at van Hiele level n without having gone through level n − 1.The levels are sequential; children must pass through the levels in order, as their understanding increases.

Adjacency. At each level of thought what was intrinsic in the preceding level becomes extrinsic in the current level. Geometric concepts that are implicitly understood at one level become explicitly understood at the next level.

Distinction. Each level has its own linguistic symbols and its own network of relationships connecting those symbols.

Separation. Two persons who reason at different levels cannot understand each other.

Advancement. To move from one level to the next, children need to have many experiences in which they are actively involved in exploring and communicating about their observations of shapes, properties, and relationships.

Phases of Learning

To help students progress from one level to the next, the van Hiele propose a sequence of five Phases of Learning:

Phase 1.-Inquiry. Students get acquainted with the topic of study and their responses are evaluated.

Phase 2.-Directed orientation. Students explore the topic of study by doing short tasks.

Phase 3.-Explanation. In this phase students become aware of the relations, try to express them in words, and learn techniques.

Phase 4.- Free orientation. Students learn, by doing more complex tasks, to find his own way in the network of relations.

Phase 5.-Integration. Students summarize all that has been learned about the subject.

Results

We have determined the distribution of geometric Levels of Thinking obtained from Korean students of Primary, Middle, High Schools and the statistical analysis of this data. These data provide real assessment of the performance of Korean students in geometry. In May 2015 we tested 860 Primary School students, 379 Middle School students, and 572 High School students in Korea.

Levels of Geometric Thinking obtained from Korean Primary school students are shown in Figure 1, where we hold up the percentage distribution (Z axis)of the van Hiele levels per course (X axis)andLevels of Thinking (Y axis). Level L0 stands for students who have not reached the first level of van Hiele (L1), and L1, L2, L3, L4, and L5stand for the five Levels of van Hiele model.

Figure 1. Van Hiele levels of Korean students

Figure 2 shows the evolution of the acquisition of the van Hiele levels during the six years of Primary School in Korea. Throughout the primary grades, Figure 2 shows how L1 and L2 levels grow, whileL0 level decreases. Even in 5th year of Primary School in Korea certain number of students (32.5%) who achieved third level (L3) of van Hiele Thinking appear. And those numbers of students are remained still after 5th grade. Note that we adopt C3 tests according to Usiskin original project in 1982. There are certain numbers of Korean High school students who achieved last level (L5) of van Hiele Thinking. We do not know exact reason how this number of students got highest level (level 5). On the other hand this is surprising result that 14.6% of 10th grade Korean students, 20.7% of 11th grade Korean high school students, and 38.8% of 12th grade Korean students achieved level 5 of van Hiele Thinking.

Figure 2. Van Hiele levels of Primary School Students in Korea

Furthermore, these graphs provide us the criteria to follow in order toanalyze the Levels of Geometric Thinkingachieved by the students, being positive those profiles where high van Hiele levels predominate, and being negative those emphasizing in low levels. Particularly the worst are those featuring a prevalence of level L0 of students who have not achieved the first van Hiele level. In particular, we use these criteria to compare the levels obtained by different groups, such as schools, countries, sex, etc.

Comparison Van Hiele Levels of Thinking between Spain And other Countries

F.J. Ignacio Lopez published in 2011 and 2012 comparisons between the levels reached by Chinese students (Taiwanese) (Figure 3), collecting data provided by Der-Bang Wu Hsiu-lan Ma (2005), where we were surprised by the difference in one level between Chinese and Spanish students, as the profile of Chinese students dominates the second level (L2), whereas among Spanish students (Figure 3) predominates the first level (L1) of the van Hiele Levels of Thinking.

Figure 3. Van Hiele levels of Taiwanese Students in 2005

And He had comparison results between Spain and other countries like Czech, Malaysia, Nigeria, South Africa. (Vojkuvkova & Haviger, 2013; Augustius, 2008, Kuek & Hafizah, 2010) Now we have comparison results between van Hiele levels of thinking for Korea and Spain Primary School Students. The following Figure 4show the details of those comparison results. In particular 32.5% Korean 5th grade students achieved Level 3, whereas only 0.5% Spanish 5th grade students achieved Level 3. Also 32.7% Korean 6th grade students achieved Level 3, whereas only 2.4% Spanish 5th grade students achieved Level 3.

Figure 4. Van Hiele Levels of Primary School Students in Korea and Spain

Conclusions

The profile of the levels of thinking in geometry in Primary or Secondary School is important not only in order to analyze the performance of the Educational System in Geometry, but also as the basis for an accurate diagnosis of evaluation results and to balance the levels achieved between different groups or countries, (López, 2012). We have a comparison results about van Hiele levels of thinking between Korea and Spain for Primary School Students.

References

Augustius, M. (2008). *The use of the van Hiele theory in investigating teaching strategies used by Grade 10 geometry teachers in Namibia.* December 2008. Rhodes University, Education Department, Grahamstown, RSA

Vojkuvkova, I. & Haviger, J. (2013). *The van Hiele Geometry Test at Czech Secondary School.* Charles University in Prague, Faculty of Mathematics and Physics, Prague, Czech Republic.

Kuek, L. & Hafizah H. (2010). *Malaysian students' achievement in solid geometry*. University Teknology Malaysia. Skudai. Malaysia.

Lopez, F. J. I. (2011). *Didáctica de la geometría: análisis de la enseñanza de la geometría a partir de un estudio de campo según el modelo de Van Hiele*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

Lopez, F. J. I., (2012). *Didáctica de las Matemáticas*. España: Editorial Davinci. Col. Redes.

Der-Bang, W. & Hsiu-Lan, M. (2005). *The distributions of Van Hiele levels of geometric thinking among 1st through 6th grades*. Taiwan Ling-Tung University, Taiwan. 2005.

Zalman, U. (1982). *Van Hiele levels and achievement in secondary school geometry*. The university of Chicago.

EL SISTEMA EDUCATIVO SUR COREANO Y SU ÚLTIMA REFORMA

Carlo Giovanni Madonna y Seong Suk Park

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

En este trabajo se describe brevemente el sistema educativo de Corea del Sur y la parte más esencial de su última reforma referida especialmente a la Educación Matemática. Se describe brevemente el examen de "selectividad" de Corea del Sur, la metodología y el sistema educativo en general, las diversas reformas educativas propuestas en las últimas décadas, la metodología utilizada en las clases, y finalmente la última reforma de la educación y la reforma de los nuevos libros de texto. Todo lo anterior con un especial interés para el campo de la Educación Matemática, por las características culturales y sociales de la sociedad surcoreana, y con especial énfasis a todo el esfuerzo hecho para mejorar la educación y las metodologías de uno de los mejores, como es reconocido a nivel internacional, sistema educativo moderno. Será evidente al lector que todo esto corresponde a un esfuerzo muy valioso para una mejora continua de la calidad de la educación en Corea del Sur. Finalmente añadimos algunos comentarios y observaciones al final del documento, especialmente relacionados con nuestra bibliografía y la Educación Matemática.

.

Abstract

In this paper we briefly describe the South Korea Educational system and the most essential part of its last reform specially related to the Mathematics Education. We briefly describe the "South Korean university entrance exam", the methodology and the general education system, the several reforms of the education proposed during the last decades, the methodology used for the classes, and finally the last education reform and the reform of the new textbooks. All the above with a special interest for the Mathematics Education field, for the cultural and social characteristics of south Korean society, and with special emphasis to all the effort made to improve continuously the education and the methodologies of one of the best, as it is recognized internationally, modern education system. It will be clear to the reader that all this correspond to a very valuable effort to improve continuously the quality of the education in South Korea.

Finally we add some comments and remarks at the end of the paper especially related with our bibliography.

Introducción

"Selectividad (수능)"en Corea del Sur es una palabra mágica pero al mismo tiempo representa lo que se puede llamar "tabú". Es la razón principal de la conocida "fiebre sur coreana" por la educación y se puede decir que, aunque indirectamente, es la razón principal del éxito de los estudiantes sur coreanos en las pruebas internacionales, como PISA por ejemplo, o bien en las olimpiadas internacionales de matemáticas y ciencias.

Pero, al mismo tiempo también es causa de gran estrés que sufren la mayoría de los estudiantes coreanos juntos a sus familias; estrés que se pone en evidencia no solo a nivel familiar sino más en general en la estructura socio-económica de la sociedad sur coreana.

Todo el mundo tiene claro que los estudiantes coreanos sacan buenos resultados en las pruebas que hemos citados antes porque principalmente estudian mucho. La pregunta natural es por lo tanto: ¿por qué estudian tanto? La respuesta es muy sencilla: todos quieren ser admitidos en las mejores universidades del país (clasificadas según rankings nacionales e internacionales) y por lo tanto los exámenes de admisión en estas universidades suelen ser bastantes duros (junto a un examen de selectividad también bastante duro).

Metodología y el Sistema Educativo de Corea Del Sur

Antes de describir el sistema educativo de Corea del Sur en general, para entender mejor el tema general de la educación y como la sociedad sur coreana lo vive, para luego explicar con más detalles el caso que más nos interesa que es el de la educación matemática, queremos destacar lo siguiente: *en Corea del Sur, desde el verano de 2014, por ley nacional está prohibido impartir clases (en centro escolares públicos como en academias privadas) después las 10:00 horas de la noche y también está prohibido en general ensenar contenidos más avanzados que los contenidos propios de cada uno de los cursos*. Esto es lo que las academias privadas solían ofrecer

como “cursos de aprendizaje acelerado”. Es decir, por ejemplo, desde el verano 2014 no se puede ensenar a los alumnos de 4º curso de la ESO algo de 1º curso de bachillerato. Si todo esto ha necesitado ser reglado por una ley del gobierno nacional, deja evidente como todo esto se ha convertido en un problema educativo en Corea del Sur.

Efectivamente todo esto evidencia algunos problemas, y entre ellos, los más debatidos a nivel interno, es decir por la sociedad, han sido los siguientes:

- Los estudiantes están demasiado estresados por la carga de estudio.
- Es necesario fomentar y mejorar la creatividad en los estudiantes educándolos a una “inteligencia analítica”.
- Las familias gastan demasiados recursos en clases extraescolares y academias privadas.

De hecho el sistema educativo ha sido reformado muchas veces a lo largo de los últimos 50 años, porque la educación es uno de los temas más sentido en la sociedad sur coreana y está debajo de un plan continuo de mejoras.

El sistema prevé seis años de educación primaria, seguidos de tres años de educación media. La educación en estos primeros 9 años es gratuita y obligatoria. Luego siguen tres años de educación secundaria no obligatoria con distintos itinerarios. El 99% de los jóvenes sur coreanos reciben una educación secundaria no obligatoria, y entre ellos un 80% sigue matriculándose en una carrera universitaria. Esta es una tasa muy elevada comparada con otros países.

Como ya hemos comentado antes, en Corea del Sur hay una fuerte presión sobre los estudiantes de secundaria por parte de las familias y de la sociedad en general, para conseguir plazas en las mejores universidades del país. Esto es debido a que se cree que el entrar en estas universidades puede garantizar el éxito en el mundo laboral y profesional una vez acabada la carrera. Todo eso determina como hemos dicho antes una gran inversión en la educación preuniversitaria, sobre todo, en los últimos años de la educación secundaria no obligatoria. Los datos socio-económicos evidencian que esta tendencia va aumentando bajando siempre más los niveles educativos.

Para aliviar tal presión, desde hace 40 años, los institutos de educación secundaria no vienen diferenciados, como sucedía antes, según “ranking nacionales”, para mantener una uniformidad educativa en todas las escuelas del país.

Pero, por otro lado, hubo la necesidad de educar también a los estudiantes con altas capacidades y altos niveles de aprendizaje.

Hace 20 años, el gobierno aprobó las llamadas "escuelas con fines especiales", que pueden ser de dos tipos: a) de idiomas extranjeros, y b) de ciencias. Estas escuelas tienen una mayor autonomía curricular por tanto pueden impartir clases de calidad superior para los estudiante con más talentos en ciencias o en idiomas extranjeros. Así que en estas escuelas los estudiantes alcanzan niveles muchos más altos que si hubieran estudiado en una escuela regular. A día de hoy existen alrededor de unas 20 escuelas especiales de ciencias y 29 de idiomas extranjeros. Por otro lado, los estudiantes de estas escuelas también tienen gran éxito en las pruebas de acceso a las mejores universidades del país, así que estas escuelas se consideran como un "puente" para entrar en las mejores universidades. Como efecto secundario, se ha incrementado mucho la competencia entre los alumnos de enseñanza media para entrar en estas escuelas de fines específicos. Más detalles se pueden encontrar en Kim, Madonna, y Park (2014).

Al mismo tiempo, por otro lado, ha surgido una fuerte demanda dereducir la excesiva competitividad y fomentar una mejora de la creatividad y desarrollo de la inteligencia analítica en los estudiantes. Así han nacidos, gracias a la última reforma educativa de 2009, las "escuelas de innovación" que se pueden caracterizar por los siguientes:

- Se fomenta la colaboración entre los docentes.
- Se fomenta el estudio colaborativo de los estudiantes y las actividades de aprendizaje creativo y comunicativo.

La última reforma educativa de Corea Del Sur

Los objetivos principales de la última reforma educativa del 2009 (véase Kim y Park, 2013) para más detalles) son:

- Reducir la carga de estudio pero sin bajar el nivel.
- Mejorar la comunicación entre los alumnos.
- Desarrollar la Creatividad.
- No necesitar clases privadas extraescolares.

Sobre las metodologías en las clases.

Se fomenta una mejora de la comunicación a través de trabajos grupales y participación activa de los estudiantes, un mayor énfasis para los conceptos fundamentales y básicos, y una distribución de los contenidos y de la carga lectiva optimizada para dejar bastante tiempo a los estudiantes para asimilar los nuevos conceptos adquiridos.

Reforma de los libros de textos.

Los libros de textos consecuentemente han sido modificados en tres direcciones.

- Reducción de los contenidos y redistribución según bloques temáticos
  - Reducir un 20 % la cantidad de contenidos
  - Fortalecer las conexiones entre los temas.
- Story-telling
  - Introducir nuevos conceptos o propiedades en contexto para motivar a los alumnos
  - Desarrollar la habilidad de aplicar los conceptos matemáticos a los problemas reales
  - Enseñar en la vida real la utilidad delos nuevos conceptos nuevos que se aprenden.
  - Evitar el aprendizaje de computación rutinaria.
- Multidisciplinary - STEAM (Science, Technology, Engineering, the Arts and Mathematics)

  El proyecto STEAM tiene como objetivo principal establecer las bases para un sistema educativo donde se integre la ciencia, la tecnología, la ingeniería, las artes y las matemáticas.
- Razonamientos y creatividad

- Las demostraciones siguen teniendo un peso muy importante.
- Se fomenta el uso de diferentes argumentaciones matemáticas.
- Se fomenta el aprendizaje cooperativo en grupos para mejorar la capacidad de expresar matemáticamente y con rigor el proceso de razonamiento.

Conclusiones

En general los países asiáticos, como Corea del Sur por ejemplo, como hemos vistos, consideran muy relevante tener un sistema educativo de calidad, pero no es un fenómeno actual, sino que tiene una tradición muy antigua. Un antiguo dicho muy conocido en asía dice:

> Si planificas para un año, planta una semilla,
> Si lo haces para 10 años, planta un árbol.
> **Si es por 100 años, enseña a la gente**.
> Cuando siegues una semilla, recogerás una única cosecha y cuando plantes un árbol, recogerás diez cosechas.
> Cuando enseñes a la gente, recogerás cien cosechas.

Las apuestas por la educación serán más seguras y dan más beneficio a lo largo de tiempo. Aunque sabemos que no existe un modelo educativo perfecto porque el mundo cambia cada vez más rápido, somos cocientes que las sociedades de hoy y de mañana necesitan personas con un alto nivel de conocimiento matemático y al mismo tiempo, creatividad e interdisciplinariedad. Para ello, una manera podría ser apostar por la excelencia en matemáticas (como en las "Escuelas con fines especiales", véase Kim y Park, 2013) o fomentar en los estudiantes una participación más activa a las clases trabajando en grupos con el fin de mejorar la comunicación y profundizar sus conocimientos con actitud más activa y creativa (como en las "Escuelas de innovación" véase Kim y Park, 2013).

Referencias

Kim, Y. R., Madonna, C. G. y Park, S.S. (2014). Escuela de ciencias para sobredotados en Seúl (Corea del sur).*Revista de Didácticas Específicas, 11*, 119-123.

Kim, Y. R., y Park, S. S. (2013). Sobre la última reforma del currículo para la matemática escolar en Corea del Sur. *Revista de Didácticas Específicas, 9*, 240-243.

APRENDIZAJE PLANIFICADO Y AUTORREGULADO EN ADOLESCENTES: DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE SU NIVEL EDUCATIVO

Elena Escolano-Pérez y Mª Luisa Herrero-Nivela
Universidad de Zaragoza

Resumen

Los informes indican que las tasas de rendimiento que obtienen en nuestro país los adolescentes, concretamente los estudiantes de ESO, son inferiores a la media de la OCDE. Por otro lado, la literatura revela que las funciones ejecutivas son esenciales para el éxito académico. En relación con ello, este trabajo analiza el grado de dominio de las funciones ejecutivas de planificación y autorregulación que 162 estudiantes de ESO dicen tener durante su proceso de aprendizaje. Además, dado que dichas funciones ejecutivas muestran un patrón de cambio durante la adolescencia, se desea conocer si existen diferencias en el dominio de las mismas en función del nivel educativo de los adolescentes (1º, 2º, 3º y 4º ESO). Las respuestas dadas por cada uno de los adolescentes al cuestionario administrado para la evaluación de sus procesos ejecutivos de planificación y autorregulación indican que estos manifiestan tener un adecuado (aunque mejorable) grado de dominio en ambos procesos. Contrariamente a lo esperado, no existen diferencias significativas en función de su nivel educativo. Puesto que las funciones ejecutivas son entrenables y modificables, sería recomendable implementar un programa de intervención para la optimización de ambos procesos ejecutivos. Ello contribuiría, entre otras cuestiones, a la mejora del aprendizaje y rendimiento académico de estos adolescentes.

Abstract

Reports indicate that, in our country, the rates of performance achieved by adolescents (specifically students of ESO) are below the OECD average. On the other hand, the literature reveals that executive functions are essential for academic success. In this regard, this study analyzes the degree of mastery of executive functions of planning and self-regulation that 162 students of ESO say to have during their learning process. Furthermore, since these executive functions show a pattern of change during adolescence, we want to know whether there are differences in their degree of mastery

depending on the educational level of adolescents (1st, 2nd, 3rd and 4th ESO). The answers given by each adolescent to the questionnaire used to assess their executive functions of planning and self-regulation indicate that adolescents demonstrate an adequate level in both processes, albeit it can be improved. Contrary to our expectations, they aren't statistically significant differences in the planning and self-regulation level informed by students. Given that executive functions are trainable and modifiable, it would be advisable to implement an intervention program to optimize both executive processes. This would contribute to improve the learning and academic performance of these adolescents, among other gains.

Introducción

Las funciones ejecutivas son procesos cognitivos de alto nivel cuya característica común es la coordinación del procesamiento de la información y el control de la acción para alcanzar objetivos previamente determinados. Actúan principalmente en tareas o situaciones que son nuevas, complejas o que inducen a un conflicto resultando efectivas cuando permiten adaptarnos de manera óptima a los continuos cambios del contexto (Carlson, Zelazo, y Faja, 2013). El interés sobre las mismas está aumentando durante los últimos años debido a la cada vez mayor evidencia acerca del papel clave que juegan no sólo en el cambio cognitivo sino también en la competencia social y en el ajuste al ambiente escolar, tanto académica como socialmente (Brandon y Zelazo, 2015; Diamond, 2013). Las funciones ejecutivas resultan esenciales para poder desarrollar las tareas académicas, habiéndose obtenido evidencia de ello en muestras de diferentes edades, en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje y con rendimiento académico adecuado e inadecuado, y ello independientemente de variables como el contexto cultural o el nivel socioeconómico (Best, Miller, y Naglieri, 2011; Latzman, Elkovitch, Young, y Clark, 2010).

Aunque los diferentes componentes de las funciones ejecutivas (memoria de trabajo, inhibición, flexibilidad cognitiva, atención, planificación, autorregulación, fluidez, ...) muestran diferencias en su desarrollo, a nivel general puede decirse que las funciones ejecutivas se inician muy tempranamente (al final del primer año de vida) alcanzando su máximo nivel en la adolescencia o incluso inicio de la edad adulta, coincidiendo con la maduración del córtex prefrontal dorsolateral, principal base

neuroanatómica en la que radican (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011; Zelazo y Carlson, 2012)

De entre todos los componentes de las funciones ejecutivas este trabajo se centra en la planificación y autorregulación, componentes que muestran importantes cambios durante la adolescencia (Zelazo y Carlson, 2012). La planificación implica la capacidad para integrar, secuenciar y desarrollar pasos intermedios para lograr metas a corto, medio o largo plazo (Tsukiura, Fujii, y Takahashi, 2001). La autorregulación consiste en la capacidad para controlar el propio rendimiento durante la realización de una tarea o inmediatamente después de finalizar la misma, con el objeto de cerciorarse de que la meta propuesta se haya alcanzado apropiadamente (Gioia et al., 2000).

En nuestro país, la adolescencia coincide fundamentalmente con la etapa educativa de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Puesto que los estudiantes de ESO de nuestro país presentan tasas de rendimiento por debajo de la media de la OCDE -de modo que contamos con un mayor porcentaje de alumnado cuyo aprendizaje no ha sido eficaz y un menor porcentaje de estudiantes con rendimiento excelente (MECD, 2014)-, y dado que las funciones ejecutivas parecen contribuir al éxito académico, consideramos de interés analizar el grado de dominio de las funciones ejecutivas de planificación y autorregulación que manifiestan estudiantes de ESO durante la realización de su trabajo académico diario. Asimismo, queremos conocer si existen diferencias en dicho dominio en función del nivel educativo de los estudiantes. Dado el patrón evolutivo de estos procesos, esperamos encontrar que el grado de dominio tanto en planificación como en autorregulación será mayor en los estudiantes de 4º ESO que en el resto de participantes.

Método

Participantes

La muestra está compuesta por 162 estudiantes de los cuatros niveles de ESO de un instituto público. Su distribución en función de su nivel educativo aparece recogido en la Tabla 1.

Tabla 1

Distribución de los participantes en función de su nivel educativo.

Nivel educativo	Nº estudiantes
1º ESO	48
2º ESO	43
3º ESO	35
4º ESO	36
TOTAL	162

La participación de todos los estudiantes fue voluntaria sin recibir compensación alguna. Todos ellos fueron tratados de acuerdo a los principios éticos internacionales.

Materiales

Para conocer el grado de dominio de las funciones ejecutivas de planificación y autorregulación que los estudiantes manifiestan durante la realización de su trabajo académico diario se administraron las subescalas de Planificación y Regulación del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA) de Beltrán, Pérez y Ortega (2006).

Procedimiento

Tras mantener reunión informativa con el equipo directivo y la orientadora del centro educativo para solicitar su colaboración, se informó y solicitó consentimiento informado a los estudiantes y a sus padres/tutores para su participación voluntaria en el estudio.

El instrumento de evaluación fue administrado en horario de tutoría de cada grupo.

Las respuestas individuales de cada participante fueron analizadas siguiendo las instrucciones del instrumento. Posteriormente se realizaron los análisis grupales correspondientes (ANOVA) con el programa *SAS 9.1.3* (Schlotzhauer y Littell, 1997).

Resultados

Los resultados obtenidos indican que la muestra, considerada globalmente, manifiesta un grado de dominio adecuado, pero mejorable, tanto en la subescala de Planificación como en la de Regulación.

Tabla 2

Grado de dominio de la muestra en Planificación y Regulación.

Subescalas	PD	PC	Grado de dominio
Planificación	21.04	35	Adecuado con posibilidad de mejora
Regulación	14.95	40	Adecuado con posibilidad de mejora

Atendiendo al nivel educativo de los estudiantes, los resultados indican que no existen diferencias estadísticamente significativas en el grado de dominio de Planificación ni de Regulación que los estudiantes dicen tener durante su proceso de aprendizaje (Tabla 3).

Tabla 3

Grado de dominio de Planificación y Regulación en función del nivel educativo.

	Nivel educativo				
Subescalas	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	p
Planificación	21.4	20.60	21.34	20.78	.864
Regulación	15.37	15.05	14.17	15	.323

Discusión/Conclusión

Los resultados obtenidos indican que la muestra, considerada conjuntamente, manifiesta un grado de dominio tanto de Planificación como de Regulación adecuado pero con posibilidad de mejora. Consecuentemente, y dado que las funciones ejecutivas son entrenables y modificables (Brandon y Zelazo, 2015; Karbach, 2015), consideramos necesario el diseño e implementación de un programa de intervención destinado a la optimización de ambos procesos ejecutivos. Para lograr una mayor eficacia del mismo, abogamos por una intervención incluida en el propio curriculum diario pero que, con actividades variadas, atienda el desarrollo integral del estudiante (Diamond y Lee, 2011; Kaufamn, 2010; Karbach, 2015). Ello exige apoyo institucional y formación adecuada para el profesorado.

Contrariamente a lo esperado, los resultados indican que no existen diferencias estadísticamente significativas en el grado de dominio de Planificación ni de Regulación que los estudiantes de los distintos niveles de ESO dicen tener cuando realizan su trabajo académico diario. No obstante, dado que los datos de este estudio han sido obtenidos a través de medidas de autoinforme, y es conocido el posible efecto de deseabilidad social que puede afectarles, sería necesario poder complementar y contrastar estos resultados con los obtenidos en otros estudios en los que se hiciera uso de herramientas de recogida de datos de otra naturaleza, como por ejemplo, instrumentos de hetero-observación o pruebas estandarizadas.

Asimismo, en próximos estudios debiera analizarse la contribución tanto de la planificación y autorregulación como de otros procesos ejecutivos al rendimiento académico de los estudiantes, y si dicha contribución varía en función del nivel educativo del alumnado y de las distintas asignaturas que componen el curriculum.

Referencias

Beltrán, J. A., Pérez, L. F y Ortega, M. I (2006). *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje CEA.* Madrid: TEA Ediciones.

Best, J. R., Miller, P. H., y Naglieri, J. A. (2011). Relations between Executive Function and Academic Achievement from Ages 5 to 17 in a Large, Representative National Sample. *Learning and Individual Differences, 21*(4), 327-336.

Brandon, A., y Zelazo, P. D. (2015). Reflection and executive function: Foundations for learning and healthy development. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 7*(1), 53-59.

Carlson, S. M., Zelazo, P. D., y Faja, S. (2013). Executive function. In P. D. Zelazo (Ed.), *The Oxford handbook of developmental psychology, Vol. 1: Body and mind* (pp. 706-743). New York, NY: Oxford University Press.

Center on the Developing Child at Harvard University. (2011). *Building the Brain's "Air Traffic Control" System: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function: Working Paper No. 11*. Recuperado el 27 de mayo de 2015, de www.developingchild.harvard.edu

Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology, 64*, 135-168.

Diamond, A. y Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science, 333*(6045), 959-964.

Gioia, G. A., Isquith P. K., Guy, S. C., y Kenworthy, L. (2000). *The behavior rating inventory of executive function*. Odessa. FL: PAR.

MECD (2014). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2014.* Recuperado el 29 de mayo de 2015, de www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie-2014/seie2014-web.pdf?documentId=0901e72b819cf31e

Kaufman, C. (2010). *Executive function in the classroom: Practical strategies for improving performance and enhancing skills for all students*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing.

Karbach, J. (2015). Plasticity of executive functions in childhood and adolescence: Effects of cognitive training interventions. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 7*(1), 64-70.

Latzman, R. D., Elkovitch, N., Young, J., y Clark, L. A. (2010). The contribution of executive functioning to academic achievement among male adolescents. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 32*(5), 455-462.

Schlotzhauer, S. D., y Littell, R. C. (1997). *SAS System for Elementary Statistical Analysis*. Cary, NC: SAS Institute Inc.

Tsukiura, T., Fujii, T., y Takahashi, T. (2001). Neuroanatomical discrimination between manipulating and maintaining processes involved in verbal working memory: a functional MRI study. *Cognitive Brain Research, 11*, 13-21.

Zelazo, P. D., y Carlson, S. M. (2012). Hot and Cool Executive Function in Childhood and Adolescence: Development and Plasticity. *Child Development Perspectives, 6*(4), 354-360.

VARIABLES CONTEXTUALES EN PRUEBAS DE RENDIMIENTO MATEMÁTICO: RESULTADOS PARA LOS ALUMNOS MÁS CAPACES

Ascensión Palomares Ruiz y Ramón García Perales

Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen

ANTECEDENTES. La investigación que se presenta parte de la base que el estudio del rendimiento matemático del alumnado resulta fundamental, ya que un 30% no logra la competencia matemática al finalizar la escolaridad obligatoria, demostrando cierto fracaso del sistema educativo, dentro de esta competencia. MÉTODO. Exponemos un estudio descriptivo cuya finalidad es conocer, explorar e interpretar las relaciones existentes en un conjunto de datos de carácter cuantitativo analizados a partir de dos variables contextuales: titularidad y entorno de los centros. La selección de la muestra ha sido estratificada y proporcional de acuerdo al número de alumnos escolarizados de 5º de Educación Primaria en una batería que mide competencia matemática. RESULTADOS. Según la variable *titularidad,* existen escasas puntuaciones significativas entre centros públicos y privados. En relación con la variable *entorno*, los resultados reflejan pequeñas diferencias significativas entre centros urbanos y rurales, siendo las existentes a favor de los primeros. CONCLUSIONES. Actualmente, en cuanto a los alumnos más capaces, predomina una conceptualización multidimensional de la inteligencia, lo que deriva en la necesidad de generar instrumentos para la evaluación y el diagnóstico del alumnado en toda su amplitud, teniendo presente las competencias y aquellos elementos contextuales que podrían influir en los resultados.

Abstract

BACKGROUND. The investigation that part of the base is presented that the study of the mathematical yield of the pupil will be fundamental since 30% doesn't achieve the competition in mathematical when concluding the obligatory education, demonstrating certain failure of the educational systems inside this competition. METHOD. We present a descriptive study whose purpose is to know, to explore and to interpret the existent relationships in a group of data of quantitative character analyzed starting from two contextual variables, ownership and environment of the centers. The selection of

the sample has been stratified and proportional according to the number of students educated of 5º of Primary Education in a battery that measures mathematical competition. RESULTS. According to the variable ownership, scarce significant punctuations exist among public and private centers. In connection with the variable environment, the results reflect small significant differences among urban and rural centers, being the existent ones in favor of the first ones. DISCUSSION. At the moment, as for the most capable students, a conceptualization multidimensional of the intelligence prevails, what derives in the necessity of generating instruments for the evaluation and the diagnosis of the pupil in all its width, having present the competitions and those contextual elements that could influence in the results.

Introducción

Los procesos de enseñanza y aprendizaje aspiran el logro de la mayor igualdad de oportunidades posible, con la finalidad de favorecer el desarrollo pleno e integral de todo el alumnado, independientemente de sus características personales y contextuales. Para el logro de una educación de calidad para todos, nace la educación basada en competencias como una línea prioritaria en materia educativa de diversos organismos nacionales e internacionales. Este aprendizaje por competencias y su integración en los centros educativos implica importantes cambios en los elementos curriculares, metodológicos y organizativos, así como en la forma de establecer comunicación con las familias y el entorno (Palomares, 2015).

Método

Se ha realizado un estudio descriptivo cuya finalidad es estudiar las relaciones existentes en un conjunto de datos de carácter cuantitativo analizados a partir de dos variables contextuales: titularidad y entorno de los centros. Para ello, se comparan los resultados de los alumnos en la *Batería de Evaluación de la Competencia Matemática* (BECOMA) en función de estas dos variables. Además, se realiza un análisis sobre el rendimiento matemático de los más capaces para la matemática según dichas variables.

La investigación se desarrolla en la provincia de Albacete (España). La muestra participante ha sido seleccionada de 5º de Educación Primaria. La elección de la muestra ha sido estratificada y proporcional de acuerdo al número de alumnos

escolarizados en este nivel y según las variables establecidas como estratos, *titularidad* de los centros (público o privado) y el *entorno* (rural o urbano).

En la investigación ha participado una muestra inicial de 722 alumnos, de los 3.968 escolarizados en esta provincia para este nivel, siendo la muestra final participante de 712 alumnos (17.94%) de la población escolar estudiada.

Resultados

El análisis de los resultados de la variable *titularidad de los centros* revela diferencias estadísticamente significativas entre centros. En 4 ítems del instrumento la diferencia ha sido a favor de los públicos y en 3 de los privados. La diferencia entre centros no ha sido estadísticamente significativa, siendo la puntuación media para los centros públicos de 33.67 (*DT* = 13.24) y para los centros privados de 33.93 (*DT* = 13.11).

Respecto a la variable *entorno,* han aparecido diferencias estadísticamente significativas entre centros rurales y urbanos en 6 ítems y 2 factores, todas ellas a favor de los segundos. La diferencia entre centros no ha sido estadísticamente significativa, siendo la puntuación media de los centros rurales de 32.42 (*DT* = 12.82) y de los urbanos de 34.27 (*DT* = 13.35).

Para el análisis de los resultados de los *alumnos más capaces para la matemática* se han utilizado los niveles de rendimiento 6 y 7, los dos superiores de la BECOMA. Los alumnos ubicados en estos niveles han obtenido un CI promedio en el BAGyG-E3 de 125 en el nivel 6 y de 141 en el nivel 7. En el *nivel 6* han aparecido 80 alumnos (11.2%) de la muestra. Según la titularidad de los centros, 64 alumnos han estado escolarizados en centros públicos y 16 en privados. De acuerdo al entorno de los centros, 62 alumnos han estado escolarizados en centros urbanos y 18 en rurales. Según la prueba de bondad de ajuste *ji-cuadrado,* para ambas variables, *no* existen diferencias estadísticamente significativas entre centros en este nivel 6.

En el *nivel 7,* han aparecido 22 alumnos (3.1%) de la muestra. Según la titularidad de los centros, 20 alumnos han estado escolarizados en centros públicos y 2 en privados. Según el entorno de los centros se han encontrado 18 alumnos escolarizados en centros urbanos y 4 en rurales. Tras realizar la prueba de bondad de

ajuste *ji-cuadrado* para ambas variables, se puede deducir que *no* existen diferencias estadísticamente significativas entre centros, en este nivel 7.

Conclusiones

En este estudio se han analizado los resultados alcanzados por una muestra de alumnos de 5º de Educación Primaria en una batería que mide competencia matemática, relacionándolos con dos variables contextuales como son la *titularidad* y el *entorno* de los centros. Respecto a la variable *titularidad* aparecen escasas puntuaciones significativas entre centros. En PISA 2012, los alumnos de centros privados superaron significativamente en rendimiento matemático a los de los centros públicos. Diversas investigaciones inciden en que estas diferencias entre centros son debidas, tanto por la ventaja socioeconómica de los urbanos, como también por el efecto de contar con un entorno más favorecedor al aprendizaje derivado de dicha ventaja (Choi y Calero, 2012 y 2013; INEE, 2008, 2010 y 2013).

En relación con la variable *entorno*, los resultados de la investigación reflejan escasas diferencias significativas entre centros, siendo las existentes a favor de los primeros. Los resultados de evaluaciones internacionales confirman que para la competencia matemática las diferencias en el rendimiento, en función del área de localización del centro educativo son a favor de los urbanos, aunque éstas no son significativas. Se puede deducir que España es uno de los países en donde menos influye la localización del centro en el rendimiento académico de los alumnos (INEE, 2013).

En el caso del análisis de los alumnos más capaces, los alumnos de *nivel 6*, lo que supone 80 alumnos (11.2%) de la muestra, han obtenido una puntuación media de 52.36 (*DT* = 2.70). En el *nivel 7*, con un total de 22 alumnos (3.1%) de la muestra, han obtenido una puntuación media de 61.45 (*DT* = 2.41). En ambos niveles, sus características contextuales definitorias han sido colegios de entorno urbano y titularidad pública, aunque según el *ji-cuadrado*, no existen diferencias estadísticamente significativas.

Referencias

Choi, A. y Calero, J. (2012). Rendimiento académico y titularidad de centro en España. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3), 31-57.

Choi, A. y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA 2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2008). *PISA 2003. Matemáticas. Informe español*. Madrid: MECD.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2010). *PISA 2009: Informe Español*. Madrid: MECD.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). *PISA 2012: Informe Español. Volumen I: Resultados y contexto*. Madrid: MECD.

Palomares, A. (2015). Teachers-family communication models analysis to manage conflict, study of Albacete's educational community. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, *25*, 277-298.

INNOVANDO DESDE EL CURRÍCULUM: EL INGLÉS COMO NECESIDAD DEL FUTURO

Sara Braña González, Deilis I. Pacheco Sanz y Alejandro Canedo García
Universidad de León

Resumen

El aprendizaje y enseñanza de idiomas se ha convertido no sólo en un reclamo colectivo sino en una necesidad emergente de demanda social para así responder y adecuarse a las competencias lingüísticas que los nuevos tiempos demandan (Pacheco, García, Melcón y Carpio, 2015; Comisión Europea, 2007; Villoria, 2010; Estébanez, 1992). En este sentido, se presenta un modelo para la instrucción en esta lengua, sustentado en las teorías del andamiaje intelectual y reestructuración de conocimientos, en el cual el alumno es quien descubre y guía su propio aprendizaje (Subsecretaría de innovación y transformación educativa, 2006; Linquanti, 2001; Bárcena y Red, 2006). La propuesta está dirigida a alumnos de quinto y sexto de primaria, cuyo objetivo curricular es la conjugación del verbo "to be", a partir de tres fases o dominios: adquisición del concepto verbal, lugar que ocupa el verbo dentro de la oración y redacción libre de oraciones con dicho verbo, las cuales permitirán crear una estructura mental en los alumnos que les servirá de base para descubrir el resto de pasos para el aprendizaje y dominio del inglés. El modelo proporciona una forma de enseñar estableciendo como expectativa futura una línea correcta de aprendizaje por medio del bilingüismo.

Palabras clave: competencia lingüística (inglés), modelo de intervención, teoría del andamiaje intelectual, teoría de reestructuración de conocimientos.

Abstract

Learning and language teaching has become not only a collective claim but an emerging need for social demand in order to respond and adapt to the language skills that new times demand (Pacheco, Garcia Melcón and Carpio, 2015; European Commission 2007; Villoria, 2010, Estebanez, 1992). In this sense, a model for instruction in this language, based on the theories of intellectual scaffolding and restructuring of knowledge in which the student is the one who discovers and guide their own learning (Undersecretary of innovation and educational change, 2006 is presented; Linquanti,

2001; Bárcena and Red, 2006). The proposal is aimed at students in fifth and sixth grade, whose curricular objective is the conjugation of the verb "to be" from three phases or domains: verbal concept acquisition, place of the verb in a sentence and writing free prayers with that verb, which allow to create a mindset in students that will serve as base to discover the rest of steps for learning and mastering English. The model provides a way to teach future expectation established as a correct line learning through bilingualism.

Keywords: linguistic competence (English), intervention model, intellectual scaffolding theory, restructuring theory of knowledge.

Introducción

Se presenta un estudio de revisión de investigaciones llevadas a cabo por diferentes autores y en diferentes momentos en el ámbito de la instrucción de la lengua inglesa. Cabe destacar como gran limitación en esta investigación la escasez de estudios en esta área.

Marco Teórico

En diversos ámbitos de la sociedad tales como el educativo, el laboral y el social, se ha impuesto la necesidad de un abordaje completo y continuo de esta área, para así poder adquirir esa competencia lingüística que los nuevos tiempos demandan. Para ello, y con el objetivo de justificar esta temática, se extrae información relevante de los diferentes estudios consultados, atendiendo a los aspectos teóricos y prácticos de los mismos (Comisión Europea, 2007; Pacheco, García, Melcón y Carpio, 2015).

De este modo, en primer lugar, debemos hacer referencia a los estudios llevados a cabo por Red y Bárcena (2003) acerca de los sistemas de enseñanza del inglés con fines específicos centrados en el aprendizaje. En este estudio, se partió de la necesidad real de investigar vías de solución al problema de la masificación en los estudios a distancia, y el gran desequilibrio existente en la ratio profesor-alumno lo cual, entre otras cosas, restringe severamente las posibilidades de proporcionar asistencia individualizada por parte del profesor. En este sistema, el alumno tiene un gran control sobre su estudio, además de poder tomar decisiones sobre muchos aspectos, siempre y cuando sus elecciones sean razonables y no contraproducentes.

En segundo lugar, se presenta lo investigado por Estévanez (1992). En este estudio se intenta averiguar en qué medida el inglés contribuye al fin último de toda enseñanza: la educación integral de la persona. Además, el análisis de los paradigmas de esta pedagogía puede desvelar las causas del desequilibrio que suele darse entre los recursos empleados y los resultados obtenidos. Se trata de un modelo dirigido a todo aquel que esté escolarizado, y por tanto, en condiciones de aprender una segunda lengua. Se fundamenta en las etapas o estadios psicológicos por los que pasa la persona, e intenta basar el aprendizaje en las características que supone cada estadio; desarrollándose todo ello dentro de las diferentes etapas educativas del currículo, siempre con un carácter procesual.

En tercer lugar, se destaca el modelo empírico de Villoria (2010), en cuya investigación se ponen de manifiesto las figuras del filólogo y el maestro de lengua inglesa, que favorecieron y potenciaron la enseñanza del inglés en España. La obra de Juan Steffan se analiza, atendiendo especialmente al carácter didáctico de su gramática y la importancia concedida a la enseñanza de la pronunciación. El autor parte de una reflexión general acerca del concepto de pronunciación, para a continuación explicar por orden alfabético de vocales y consonantes todos los sonidos del inglés y compararlos con los españoles.

En cuarto lugar, se atiende al estudio presentado por Linquanti (2001), en el cual se hace ver que la enseñanza bilingüe pretende hacer que los alumnos desde una edad temprana (4 a 6 años), desarrollen competencias lingüísticas en inglés, para que al llegar a estudios superiores dominen este idioma de igual modo que dominan la lengua nativa o materna. Para ello, se pone en práctica un programa bilingüe que fomente las habilidades comunicativas y desarrolle destrezas lingüísticas en ambos idiomas, terminando con la interiorización por parte de los alumnos de la segunda lengua como si fuese la propia.

Las investigaciones expuestas y argumentadas demuestran que actualmente se está trabajando cada vez más en modelos de enseñanza bilingüe, ya que existe un consenso general en que es la mejor forma de que el alumno, finalizada la escolarización, posea el dominio, la competencia y fluidez en inglés propias de un nativo (Ver tabla 1).

Tabla 1. *Síntesis de los estudios revisados*

Estudio	Objetivos	Instrumentos	Resultados
Read, T., Bárcena, E. (2006)	Evaluar el rendimiento del alumno en base al nivel de competencia general y conocimiento del inglés	I-PETER (Intelligent Personalized Tutoring Environment)	Mayor control y protagonismo del alumno sobre su estudio.
Estébanez, C. (1992).	Averiguar en qué medida el inglés contribuye al fin último de la enseñanza: la educación integral de la persona	Modelo Pedagógico que atiende a la resolución de problemas sobre la base de proyectos	Se verifica la manera en que se produce ese aprendizaje, y qué mecanismos pone en marcha el alumno para poder adquirirlo
Villoria, J. (2010).	Poner de manifiesto la figura de los filólogos y maestros de lengua extranjera que favorecieron y potenciaron la enseñanza del inglés en España	Gramática inglesa y castellana de Juan Steffan	Son variados, y tienen que ver sobre todo con el efecto que produce para los alumnos este modo de enseñar el idioma extranjero
Linquanti, R. (2001)	Desarrollar desde edades tempranas la competencia lingüística del idioma extranjero	Programa de enseñanza bilingüe que fomenta destrezas lingüísticas en ambos idiomas	El alumno consigue una buena fluidez en la segunda lengua y logra familiarizarse con la cultura inglesa

Fuente: Tomado y adaptado de Read, et. al., (2006); Estébanez, (2003); Villoria, (2010); Linquanti, (2005).

Propuesta metodológica

Tomando como referencia los estudios consultados, se han considerado las aportaciones de Bárcena y Red (2006) y de Linquanti (2005) para la elaboración de una propuesta de un diseño y/o modelo factible para la instrucción del inglés, sustentado en las teorías del andamiaje intelectual y reestructuración de conocimientos, en el cual el alumno sea quien descubra y guíe su propio aprendizaje.

Descripción del modelo:

Asignatura: inglés.

Destinatarios: alumnos de quinto y sexto de primaria (edades comprendidas entre los 10 y 11 años).

Objetivo del modelo: Crear una estructura mental en los alumnos que les sirva de base para que ellos mismos descubran el resto de pasos en el aprendizaje y dominio del inglés. En este caso, la propuesta gira en torno a la conjugación del verbo “to be”.

Fases del modelo: 1) adquisición de la noción de verbo; 2) lugar que ocupa el verbo dentro de la oración; y, 3) redacción libre de oraciones con dicho verbo

Procedimiento:

En la primera fase, los procesos que están más directamente implicados son los de atención, percepción y, obviamente, pensamiento y razonamiento. En la segunda, cuando lo que se quiere es que el alumno comprenda el lugar que el verbo ocupa dentro de una oración, estarían implicados los procesos de memoria, atención, percepción y de nuevo el razonamiento. En la última fase, cuando el alumno ha adquirido la noción de verbo y sabe qué lugar ocupa éste dentro de una oración, debe construir libremente oraciones para que así el andamiaje del que previamente hablábamos se construya. En este paso, intervendrán la memoria a largo plazo y el pensamiento, además de todos los procesos anteriores.

Supuesto práctico:

Proponemos como alumno receptor de este modelo, un niño de sexto de primaria con deficiencia visual total. En este caso, los procesos mentales utilizados serían análogos a los de cualquier alumno, ya que la deficiencia visual no conlleva deficiencia intelectual. El alumno aprendería de modo similar al resto de sus semejantes de una misma edad y nivel educativo, y la única modificación que podría realizarse estaría en relación con el tiempo de aprendizaje, dado que los alumnos con deficiencia visual por lo complejo del sistema braille, el cual usan para leer en educación primaria, requieren en ocasiones de un mayor tiempo de respuesta respecto al de sus compañeros. Además, en el caso del inglés, este sistema debe adaptar algunos de sus caracteres a los de esta lengua, y esto requiere que el alumno ciego conozca y se familiarice primero con dichos caracteres antes del aprendizaje de la estructura gramatical que se propone que adquiera. Por ello, la modificación únicamente se realizaría en este aspecto.

Resultados esperados:

La puesta en práctica de este modelo dotará al incipiente hablante de inglés, de una fuente de conocimiento que le servirá de base para adquirir otros aprendizajes de mayor complejidad.

Discusión y conclusiones

El marco teórico justifica, en primer lugar, la existencia de esta investigación con sus consiguientes repercusiones tanto a nivel educativo como social. En segundo lugar, aborda cada uno de los estudios empíricos recogidos ahondando en cada uno de ellos, y atendiendo a todas sus características. Así, cada artículo empírico consultado es expuesto de forma representativa, señalando y deteniéndose en cada una de sus partes, con el objeto de dotar a la investigación de un mayor análisis y rigor.

En cuanto al modelo de instrucción planteado, se destaca su carácter procesual y constructivo, cercano al propio mundo del alumno lo que le confiere una mayor adaptación a las necesidades y características de este.

Referencias

Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente: Un Marco Europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Estébanez, C. (1992). Un modelo pedagógico en la enseñanza del inglés. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, *15*, 173-181.

Linquanti, R. (2001). *The redesignation dilemma: Challenges and choices in fostering meaningful accountability for English learners.* San Francisco, CA: WestEd.

Pacheco, D., García, J. N., Melcón, M. A., y Carpio, D. (2015). Asesoramiento psicoeducativo en el ámbito sociolaboral. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *INFAD Revista de Psicología, 2*(1), 163-172.

Read, T., y Bárcena, E. (2006). Los sistemas de enseñanza de inglés para fines específicos. *Revista iberoamericana de educación a distancia (RIED)*, *6*(2), 41-54.

Villoria, J. (2010). Juan Steffan y su instrucción o tratado para la enseñanza de la pronunciación del inglés. *Porta Lingüarum*, *13*, 131-147.

RESPUESTA EDUCATIVA AL TDAH EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS ESPAÑOLAS

Mónica Guerra, Alicia Díaz y José Alexis Alonso

Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es uno de los trastornos más prevalentes en la comunidad escolar. Por este y por otros motivos, como el gran impacto de las consecuencias en los diferentes aspectos de la vida del niño y de su entorno, ha sido uno de los trastornos que más interés ha captado en los últimos años. Con el objetivo de analizar los recursos publicados por las Consejerías de Educación (protocolos de actuación, normativas y guías), para posteriormente describir la respuesta educativa que se está ofreciendo al alumnado con TDAH, hicimos una búsqueda y análisis de dichos documentos mediante las páginas web institucionales de las 17 Comunidades Autónomas (CC. AA.), estableciendo también contacto directo, vía telefónica y por correo electrónico, con responsables en esta materia. Únicamente 6 CC. AA. ofrecen una atención completa (protocolos, normativas y guías) al alumnado con TDAH. Se puede constatar que en función de la C. A. donde nos situemos, se brinda un tipo de atención más o menos especializada. De esta manera, proponemos que aquellas C. A. que no cuentan con documentos elaborados pueden tomar como ejemplo de buenas prácticas a aquellas que ofrecen respuesta al alumnado con TDAH con todos los recursos mencionados.

Abstract

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is one of the most prevalent disorders in the school community. For this and other reasons, as the great impact of the consequences in the different aspects of the child's life and its environment, it has been one of the disorders that more interest has picked up in recent years. In order to analyze the resources published by the Departments of Education (protocols, regulations and guidelines), later describing the educational response that is being offered to students with ADHD, we did a search and analysis of such documents on the website

institutional of the 17 regions, also establishing direct contact via phone and email, with those responsible in that area. Only 6 give full attention (protocols, regulations and guidelines) to students with ADHD. It can be seen that depending on the regions where we place ourselves, a type of more or less specialized care is provided. Thus, we propose that those who do not have elaborate documents can take as an example of good practices to the other that respond with all the resources.

Introducción

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es uno de los trastornos más prevalentes en la comunidad escolar (Jiménez, Rodríguez, Camacho, Afonso y Artiles, 2012; Servera y Cardo, 2007). Al tiempo, las repercusiones negativas del TDAH en el ámbito personal, escolar, social y familiar han sido ampliamente constatadas por numerosos y distintos investigadores (Biederman et al., 1999; Kendall, 1999; Miranda, Presentación y López, 1995; Presentación y Siegenthaler, 2005; Roselló, García, Tárraga y Mulas, 2003).

Por tanto, los altos índices de prevalencia de este trastorno, así como las repercusiones negativas en los diferentes aspectos de la vida del niño, de su entorno y las consecuencias que conlleva a largo plazo, ponen de manifiesto que se necesita por parte de las administraciones educativas españolas, una actuación coordinada, sistemática, reglada y aplicada para dar respuesta al alumnado con TDAH.

Por esta razón, nos planteamos analizar los recursos publicados (protocolos, normativas y guías que se ofertan al alumnado con TDAH) por las Consejerías o Departamentos de Educación de las 17 CC. AA., con el objetivo de investigar si se está teniendo en consideración la respuesta que precisa el alumnado con TDAH.

Método

El método seguido se sitúa en un enfoque descriptivo realizado mediante observación del análisis de documentos, según la clasificación propuesta por Montero y León (2007). En cuanto al procedimiento, en primer lugar se realizó una búsqueda de los distintos recursos mediante las páginas web institucionales de las Consejerías o Departamentos de Educación de las 17 CC. AA. Con el objetivo de profundizar en los datos obtenidos o para realizar alguna aclaración a partir de estos, nos pusimos en

contacto directo, vía telefónica y/o por correo electrónico, con los técnicos responsables en esta materia (TDAH, educación inclusiva, atención a la diversidad, etc.).

Como unidades de análisis de los documentos analizados escogimos las siguientes:

- Protocolos. Entendidos estos como los documentos en los que se hace referencia al procedimiento de actuación para hacer el diagnóstico y el seguimiento del alumnado con TDAH.
- Normativas. Nos referimos en este caso a los documentos en los que se recoge mediante resoluciones, decretos, órdenes, instrucciones,... la respuesta educativa que se brindará al alumnado con TDAH.
- Guías. En este caso hacemos alusión a los documentos en los que se ofrecen estrategias, pautas y formas de actuación para intervenir con los/as niños/as con TDAH desde el ámbito familiar y/o escolar.

Resultados

A partir del análisis de los documentos obtuvimos los siguientes resultados:

Solo 6 de las CC. AA. ofrecen todos los recursos (protocolos, normativas y guías). Estas comunidades son: Navarra, La Rioja, Aragón, Murcia, Andalucía y Canarias.

Por otro lado, observamos que disponen de protocolos y de guías de intervención, Galicia, Castilla y León, Asturias y Castilla La Mancha.

En cuanto a las comunidades que ofrecen respuesta mediante normativas y guías encontramos a Cataluña, Baleares y Extremadura.

Por último, las comunidades que únicamente cuentan con un recurso son: Cantabria que cuenta con protocolo; Madrid con normativa; y País Vasco y la Comunidad Valenciana que cuentan únicamente con Guías.

A continuación representamos en la Figura 1 de manera gráfica los resultados encontrados en las distintas CC. AA.

Figura 1. Mapa de España donde se representan los diferentes documentos utilizados por las CC. AA. en la respuesta educativa al alumnado con TDAH.

Conclusiones

En primer lugar, tenemos que mencionar que hemos detectado que en algunos portales web de las Consejerías de Educación no se presenta la información de manera clara y accesible. Lo cual puede suponer una primera barrera para aquellos familiares y/o profesionales que necesiten buscar información sobre la respuesta que se ofrece en su CA para el alumnado con TDAH.

Por otro lado, hemos encontrado que de todas las CC. AA. únicamente 6 (Navarra, La Rioja, Aragón, Murcia, Andalucía y Canarias) son las que ofrecen una atención completa al alumnado con TDAH mediante protocolos, normativas y guías. El resto de CC. AA. cuenta con dos elementos de atención (Galicia, Asturias, Castilla León, Castilla La Mancha, Cataluña, Islas Baleares y Extremadura) o con un único elemento (Cantabria, País Vasco, Comunidad de Madrid y Comunidad Valenciana).

Esta cuestión nos hace poner en duda que realmente se esté ofreciendo la respuesta que precisa el alumnado con TDAH desde las administraciones educativas españolas. En este sentido, lo que observamos es un panorama muy diverso en cuanto a las modalidades de actuación, por lo que dependiendo de la C. A. donde el alumnado con TDAH desarrolle su escolaridad, así como según su nivel educativo (Educación Infantil, Primaria o Secundaria) obtendrá una repuesta educativa más o menos adecuada.

En definitiva, a partir del presente estudio podemos concluir que se precisa de mayor transparencia en los portales web de las Consejerías de Educación para que tanto familias como profesionales puedan acceder sin dificultad a la información sobre el TDAH. Por otro lado, en muchas CC.AA. se necesita desarrollar la normativa específica para dar respuesta educativa al alumnado con TDAH de los diferentes niveles educativos. También abogamos porque todos los protocolos de identificación se elaboren con la participación de diferentes Consejerías (Educación, Sanidad y/o Asuntos Sociales). Por último, consideramos que aquellas CC.AA. que no cuenten con estos recursos pueden tomar como referencia a las 6 CC.AA. que los tienen desarrollados.

Referencias

Biederman, J., Faraone S.V., Mick, E., Williamson, S., Wilens, T., Spencer, T.J., et al. (1999). Clinical Correlates of ADHD in Females: Findings From a Large Group of Girls Ascertained From Pediatric and Psychiatric Referral Sources. *Journal of the America, Academy of child Adolescent & Pcychiatry, 38*, 966–975

Jiménez, J.E., Camacho, J., Rodríguez, C., Afonso, M. y Artiles, CD. (2012). Estimación de la prevalencia del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH) en población escolar de la Comunidad Autónoma de Canarias. *European Journal of Educational & Psychology*, *5*(1), 13-26.

Kendall, J. (1999). Sibling accounts of ADHD. *Family Process, 38*, 117-36.

Miranda, A., Presentación, M. J. y López, C. (1995). Contexto familiar y escolar de niños con TDAH, agresivos y no agresivos. En F. Lara (Comp.), *Psicología Evolutiva y de la educación. Actas del IV Congreso INFAD* (pp. 469-480). Burgos: Universidad de Burgos.

Montero, I. y León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7*, 847-862.

Presentación, M. J. y Siegenthaler, R. (2005). Problemática asociada al TDAH subtipo combinado en una muestra escolar. *Infancia y Aprendizaje*. *28*(3), 261-275.

Roselló, B., García, R., Tárraga, M., y Mulas, F. (2003). El papel de los padres en el desarrollo y aprendizaje de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Neurología*, *36*(1), 79-84.

Servera, M. y Cardo, E. (2007). Estimación de la prevalencia del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en población normal de la isla de Mallorca. *Revista de Neurología*, *44*(1), 10-14.

LAS DIMENSIONES DE LA ALFABETIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ESTUDIO COMPARADO EN IBEROAMÉRICA

Juan Antonio Núñez Cortés

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

La alfabetización se viene considerando desde mediados del siglo XX como un derecho fundamental del ser humano. Ha sido objeto de continuas reconceptualizaciones que proponían superar la idea de que solo consistía en enseñar a leer y a escribir de forma básica. Se desprenden tres dimensionesde la multitud de definiciones existentes: la participación en sociedad, el pensamiento crítico y la importancia del aprendizaje durante toda la vida. En la actualidad es común aceptar que el aprendizaje de la lectoescritura es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida y tiene diferentes etapas. Una de estas se produce en la universidad: es la llamada alfabetización académica. Este trabajo tiene como objetivo conocer la presencia de referencias explícitas del concepto de alfabetización y de sus dimensiones en la legislación de educación superior en Iberoamérica. Se utiliza la metodología de la educación comparada, centrada en el análisis de la legislación de educación superior de seis países: Argentina, Colombia, España, México, Perú y Venezuela. Los resultados de la investigación evidencian la desigual presencia de estas dimensiones en los documento legislativos analizados. Esto se podría vincular con la implantación del modelo competencial en algunos de los países del estudio.

Abstract

Since the mid-twentieth century literacy has been considered a fundamental human right. It has been an object to continuousreconceptualizationswhich lead to overcoming the idea that it only consisted in teaching the basics of reading and writing. Out of the multitude of existing definitions three dimensions are released:participation in society, critical thinking and the importance of lifelong learning. Nowadays it is common to accept that literacy is a process that develops throughout life and consists of different stages. One of these occurs atuniversity: the so-called academic literacy. This study aims to determine the presence of explicit references to the concept of literacy and its

dimensions in higher education legislation in Latin America. The methodology of comparative education is used, focusing on the analysis of higher education legislation of six countries:Argentina, Colombia, Spain, Mexico, Peru and Venezuela. The research results show the uneven presence of these dimensions in the analyzed legislative documents. This could be linked to the implementation of competency model in some of the countries studied.

Introducción

La alfabetización es un concepto polisémico redefinido según el contexto histórico. No obstante, hace más de medio siglo que la alfabetización se ha convertido en un compromiso político educativo mundial relacionado con la inclusión y la justicia social. Hoy se puede afirmar que la alfabetización es un derecho fundamental del ser humano (Núñez y Rodríguez, 2015). En este sentido, la alfabetización ha permeado en las diferentes etapas del sistema educativo; también en el nivel de la educación superior, en donde la llamada "alfabetización académica" atiende al proceso de apropiación de estrategias de aprendizaje de la lectura y la escritura en la comunidad académica y al conjunto de iniciativas para aprender escribiendo en la universidad (Carlino, 2003, 2013).

El objetivo de esta investigación es analizar y valorar la presencia de aspectos relacionados implícita y explícitamente con la alfabetización académica en lalegislación de educación superior de seis países iberoamericanos. Este objetivo se enmarcaría dentro de uno superior que es conocer y describir las políticas e iniciativas relacionadas con la alfabetización académica.

Método

El método de investigación utilizado es el propio de la educación comparada (García, 1982). En concreto, los resultados que se muestran en este trabajo son los de la fase de yuxtaposición de todo proceso comparado (Ferrer, 1990; Llorent, 1999).

Los países constituyen las unidades de comparación han sido seis: Argentina, Colombia, España, México, Perú y Venezuela. En cuanto a la delimitación del método comparado utilizado, se partió del análisis de un total de diecisiete documentos legislativos de educación superior de los países del estudio. En concreto, se han

analizado decretos y leyes, así como acuerdos, iniciativas, propuestas, proyectos y resoluciones de ley de estos países entre los años 1970 y 2015.

Este análisis cualitativo ha tenido como eje primordial el establecimiento de una clasificación de indicadores (Núñez, 2013). Los indicadores del parámetro comparativo sobre las dimensiones de la alfabetización son los siguientes:

– *Alfabetización*: toda referencia explícita al término alfabetización.

– *Aprendizaje permanente*: se define como toda referencia a la función de la universidad de ofrecer formación a lo largo de toda la vida (Latapí y Castillo, 1985; Letelier, 2008; Torres, 2006).

– *Participación en sociedad*: se define como toda referencia a la función de la universidad de hacer que sus estudiantes participen en la sociedad, que estén comprometidos con ella (Lind, 2008; Salgado, 1984; UNESCO, 2006).

– *Pensamiento crítico*: se define como toda referencia a la función de la universidad de hacer que sus estudiantes sean reflexivos y críticos (Freire, 1970, UNESCO, 2006).

Resultados

A partir de la yuxtaposición de la información obtenida en los textos analizados de los países del estudio, se aprecia que, en líneas generales, se contemplan las dimensiones de la alfabetización en todos los países, mientras que la referencia al propio término –no registrado en la figura– no se contempla.

Figura 1.1. Dimensiones de la alfabetización en los países estudiados. Fuente: elaboración propia

Conclusiones

Estos datos pueden sugerir una reflexión que basa su argumentación en la continuidad y en la incoherencia. A saber, las dimensiones de la alfabetización tenidas en cuenta son aspectos que se explicitan en la educación obligatoria por lo que se puede afirmar que existe continuidad entre el discurso de las leyes de educación y las de educación superior. Pero, por otro lado, hay cierta incoherencia ya que, frente a las leyes de educación obligatoria en las que tras un cotejo de las mismas se ha comprobado que las dimensiones de la alfabetización y la competencia comunicativa aparecen, en el caso de la educación superior no es así. Salvo las excepciones presentadas de Colombia, España y Venezuela, tales dimensiones yacen en los documentos y no tienen un correlato explícito a través de la referencia a la competencia comunicativa.

Sin duda, este análisis no da cuenta ni de la importancia de la alfabetización académica ni de las iniciativas que se ponen en marcha en torno a ella. Por el contrario, es un buen indicador de la importancia que se da aspectos relacionados con la alfabetización en la educación superior y es coherente con las investigaciones que llaman la atención sobre la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa en la universidad.

Referencias

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, 6*(20), 409-420.

Carñino, P. (2013). La alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18*(57), 355-381.

García, J. L. (1982). *Educación comparada. Fundamentos y problemas.* Madrid: Dykinson.

Ferrer, F. (1990). *Educación comparada. Fundamentos teóricos, metodología y modelos.* Barcelona: PPU.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Latapí, P. y Castillo, A. (Comp.). (1985). *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. Pátzcuaro: Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina y el Caribe-OREALC.

Letelier, M. E. (2008). *La construcción de un sistema de indicadores en programas de alfabetización y educación permanente* Recuperado el 1/5/2015, de http://www.oei.es/alfabetizacion/Letelier.pdf

Lind, A. (2008). *Literacy for all: Making a Difference.* Paris: UNESCO. Recuperado el 1/5/2015, de http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001597/159785e.pdf

Llorent, V. (1999). *Aproximación a la Educación Comparada desde la Praxis Investigadora.* Sevilla: UCA.

Núñez, J. A. (2013). *La alfabetización académico: estudio comparado en el ámbito iberoamericano* (tesis doctoral inédita). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Núñez, J. A. y Rodríguez, S. (2015). El desafío de alfabetizar en el siglo XXI: dimensiones y propuestas en torno a la alfabetización. *Verbeia, 0,* 139-157.

Torres, R. M. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista Interamericana de Educación de Adultos, 1*. Recuperado el 1/5/2015, de http://www.oei.es/alfabetizacion/AprendizajePermanenteESP.pdf

Salgado, J. (1984). *La alfabetización y la post-alfabetización en la perspectiva de eventos internacionales.* Recuperado el 1/5/2015, de http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/images/stories/publicaciones/retablos_papel/retablo_papel12.pdf

UNESCO. (2006*). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. La alfabetización, un factor vital.* Recuperado el 1/5/2015, de http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/gmr06-es.pdf

LA EDUCACIÓN PROFESIONAL EN LA ESCUELA SECUNDARIA PÚBLICA PORTUGESA EN LA ÚLTIMA DÉCADA: CONTRIBUCIONES A LA COMPRENSIÓN DE SUS SIGNIFICADOS

Ângela de Castro Oliveira y Manuel António Silva

Instituto de Educação/Universidade do Minho

Resumen

En Portugal, la introducción, hace una década, de formación profesional en las escuelas secundarias públicas portuguesas, mientras política de educación pública, buscó no sólo dar respuesta a los graves problemas de deserción escolar y fracaso en la educación secundaria, pero al mismo tiempo, calificar para la práctica de una profesión y preparar entrada en el mercado de trabajo. Teniendo en cuenta su creciente expansión y la demanda, es importante entender cómo la frecuencia y la realización de un curso profesional se refleja en la vida de los jóvenes y su participación en la sociedad. En este sentido, nos propusimos realizar un estudio, utilizando para ello un enfoque mixto, cuantitativo y cualitativo. Los resultados globales indican que la principal razón para elegir esta vía profesional fue completar el 12 ° grado, obtener una cualificación profesional y la inserción inmediata en el mercado laboral. Formalmente, las dos primeras dimensiones se han cumplido, aunque la cuestión de la integración es muy problemática. Por lo tanto, se discute si esta medida de política educativa está efectivamente orientada a la integración y la cohesión sociales o, por el contrario, tiende a acentuar las desigualdades preexistentes y que se perpetúan en el mercado laboral.

Palabras clave: cursos de formación profesional; empleo; desigualdades sociales.

Abstract

In Portugal, the introduction, a decade ago, of vocational courses on Portuguese public secondary schools, while public education policy intended not only to respond to serious school dropout and failure problems in secondary education, but at the same time qualify for the exercise of a profession and prepare for entry into the labor market. Considering its growing expansion and demand, it seems important to understand how the frequency and the completion of a professional course is reflected in the lives of

youth and their participation in society. In this sense, we proposed to conduct a study, using for this purpose a mixed quantitative and qualitative approach. The overall results indicate that the main reason for choosing this vocational track was complete the 12th grade, get a professional qualification and immediate insertion in the labor market. Formally, the first two dimensions have been fulfilled, but the issue of integration remains very problematic. Thus, it should be discussed whether this education policy measure is effectively geared to integration and social cohesion or, on the contrary, tends to exacerbate pre-existing inequalities that are perpetuated in the labor market

Keywords: vocational courses; employment; social inequalities.

Introducción

La estructura del sistema educativo portugués, tradicionalmente más orientado hacia la prosecución de estudios superiores, no ofrecía alternativas que pudieran satisfacer las necesidades de los jóvenes que no querían o no podían tener estas expectativas y, por tanto, la diversificación de la oferta formativa, con el fortalecimiento de la formación profesional en la enseñanza secundaria se estableció como una medida de política educativa destinada a luchar contra el fracaso y el abandono escolar y, al mismo tiempo, facilitar y contribuir a su integración en el mercado laboral. De este modo, la educación y la formación profesional se han convertido, al menos en la retórica oficial, "como instrumentos preciosos de la movilidad social y como trampolines para el acceso a la ocupación" (Azevedo, 2000, p.20). Sin embargo, estos objetivos no parecen confirmar ni conformar la realidad de los graduados que asistieron y completaron con éxito un curso profesional de nivel secundario. Nuestro análisis se centrará en los resultados del estudio que nos propusimos llevar a cabo para evaluar los cambios que han tenido lugar en las vidas de los graduados que "optaron" por este tipo de formación.

Un estudio evaluativo (aún) de carácter exploratorio

En Portugal, la demanda de cursos de formación profesional está asociada a jóvenes procedentes de entornos socioeconómicos desfavorecidos y con rutas de aprendizaje atípicas. De hecho, el procesamiento y el análisis de la información recogida nos dejan ver que el nivel de educación de los padres es bajo y, generalmente,

muy inferior al de sus hijos y a pesar de un número significativo de los encuestados, 50%, no mostrar ninguna retención en su carrera escolar, también se aprecian situaciones con una, dos o más retenciones ubicadas en todos los niveles de educación. La elección de la modalidad y área de formación resulta de la combinación de varios factores, con un claro predominio de los que apuntan a la finalización de la educación secundaria y obtener simultáneamente una cualificación profesional que prepare para el ejercicio de una profesión y con la cual se identifican. En general, después de la finalización del curso, la mayoría de los graduados consideraba que la escuela y la empresa como espacios de formación, habían preparado efectivamente para el ejercicio de una profesión y de acuerdo con esta convicción, 84,8 % entendía reunir los requisitos esenciales para buscar la inserción en el mercado laboral, y creía que este les proporcionaría una oportunidad, lo que permitiría, aunque gradualmente, la construcción y realización de proyectos personales y profesionales. Sin embargo, en el momento de la encuesta, el 24,5% no estudiaba ni trabajaba, el 59% trabajaba y 4,7% conciliaba estudios y trabajo (Gráfico 1), y hay que señalar que la actividad realizada y las funciones realizadas por el 56,6% de los que eran profesionalmente activos no tenía ninguna relación con el área del curso que asistieron.

Gráfico 1. Estatus ocupacional de los graduados

También se observó que sólo el 11,5% de los graduados obtuvo acceso al empleo a través de la contratación de la empresa en la que realizó el entrenamiento y 34,6% han referido que familiares y amigos fueron los principales facilitadores de esta "primo inserción " (Gráfico 2), aparte de que la duración de la estancia en el mismo, teniendo en cuenta todos los modos de inserción, a tiempo completo, parcial, temporal y ocasional, no llegó a de seis meses para 48,8% y sólo 20% superaran los 2 años.

Gráfico 2. Medio de obtención del empleo

Además, también se destaca que la creación/ocupación del puesto de trabajo estaba destinado a cubrir necesidades temporales o excepcionales del empleador o, aunque no siendo el caso, haciendo uso de las disposiciones del Código el Trabajo, la relación contractual tiende a converger hacia esta presunción. Ante esta incertidumbre, unida a la falta de esperanza, los jóvenes aceptan una cualquier trabajo/empleo o subempleo, aunque mal pagado, mientras exista, siendo este hecho confirmado pelas múltiples ocupaciones/actividades profesionales que ejercen, enmarcadas en diferentes grupos de profesiones. Estos resultados parecen confirmar lo que varios autores (Alves, 2007; Antunes, 2008) han observado con respecto a la enseñanza profesional, es decir, se convirtió en una modalidad educativa que asegura, aunque de forma segregada, el acceso y el derecho a la educación, mientras se cuestiona no sólo su capacidad para

responder con eficacia a las necesidades del sistema productivo, como su reconocimiento social.

Conclusión

¿La educación profesional facilita la inserción en el mercado laboral y contribuye a la reducción de las desigualdades sociales?

La primera parte de la pregunta hecha anteriormente (como vimos en la sección anterior) parece estar muy lejos de conseguir una respuesta positiva clara (porque sólo el 59% de los graduados se colocaron en el mercado de trabajo y muchos de ellos en una situación precaria), y aún es pronto para confirmar la segunda dada su complejidad. El aumento del nivel de las cualificaciones académicas y profesionales de los jóvenes y la disminución del fracaso y el abandono escolar, considerados como los principales objetivos de las políticas educativas en cuestión, parece ser confirmada en este estudio (por lo menos de un modo estadístico), lo mismo no ocurriendo en relación con el plan de contribuir y facilitar la entrada en el mercado de trabajo y el ejercicio de una profesión (aunque no directamente relacionado con las funciones del título obtenido). Estas conclusiones confirman, en parte, a las obtenidas en otros estudios, a saber, que las ofertas de cualificación profesional son percecionadas como teniendo un estatus inferior dentro del sistema educativo y al final, terminaran también por promover y ocultar nuevas formas de desigualdad social, porque más allá de la diferenciación de la escuela también se suma la del mercado de trabajo.

Referencias

Alves, N. (2008). *Juventudes e inserção profissional.* Lisboa: Educa.

Antunes, F. (2008). *Nova ordem educacional, espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida.* Coimbra: Almedina.

Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa.* Porto: Edições Asa.

SEXISMO AMBIVALENTE EN POBLACIÓN EN SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN SOCIAL. ¿SON NECESARIAS INICIATIVAS EDUCATIVAS EN LOS PROYECTOS DE INSERCIÓN?

Luis Manuel Rodríguez Otero y David Casado Neira

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidade de Vigo.

Resumen

Introducción. El sexismo hace referencia a la actitud hostil y/o benevolente hacia los géneros en virtud de la pertenencia grupal a un sexo biológico. Sus efectos implican mantener la subordinación de la mujer a través de un sistema de castigos y recompensas (Cruz, Zempoaltecatl y Correa, 2005; Expósito, Moya y Click, 1998; Rodríguez-Castro, Lameiras, Carrera y Faílde, 2010). *Objetivos.* Los objetivos de esta investigación son: (i) identificar el nivel de sexismo en los perceptores de Renta Mínima de Inserción de Galicia (RISGA) del municipio de Oimbra (n=22) y (ii) analizar la necesidad de incluir en los proyectos de inserción medidas educativas destinadas a intervenir al respecto. *Metodología.* Esta investigación está basada en un diseño de tipo instrumental empírico-descriptivo. Como instrumentos de recogida de datos se han utilizado: (i) un cuestionario destinado a identificar el perfil socio-demográfico de la muestra y (ii) la Ambivalent Sexism Inventory (Glick y Fiske, 1996). *Resultados.* Los resultados identifican un nivel de sexismo de 2,47 puntos de media. Siendo superior en mujeres y en usuarios/as con menor nivel formativo. *Conclusiones.* Es por ello que se concluye la necesidad de incorporar en los proyectos de inserción de RISGA medidas formativas destinadas a intervenir al respecto.

Palabras clave: Sexismo, hostil, benevolente, educación, exclusión social.

Abstract

Introduction. Sexism between groups of same biological sex can be considered hostile and/or benevolent. Sexism leads to the subordination of women through a system of punishments and rewards (Cross, Zempoaltecatl & Correa, 2005; Expósito et al., 1998; Rodríguez-Castro, Lameiras, Carrera & Faílde, 2010). *Objectives.* The objectives of this research are: (i) to identify the level of sexism in recipients of Galician Minimum Insertion Income (RISGA) at the Oimbra Council (n = 22) and (ii) to determinate the need

of developing targeted educational programs aimed to reduce sexism between RISGA recipients. *Methodology.* A descriptive research methodology was used in these survey. Data were obtained by direct conducted enquires between all RISGA recipients of the Oimbra Council. As data collection instruments were used: (i) a questionnaire to identify the socio-demographic profile of the pool, and (ii) the Ambivalent Sexism Inventory questionnaire (Glick & Fiske, 1996). *Results.* The survey shows a level of sexism of 2.47 points on average. Beings higher between women and users with a lower educational level. *Conclusions.* The results probe the need of developing targeted educational programs aimed to reduce sexism between RISGA recipients.

Keywords: Sexism, hostile sexism, benevolent sexism, education, social exclusion.

Introducción

El sexismo hace referencia a la actitud positiva o negativa dirigida hacia las los géneros en virtud de la pertenencia grupal a un sexo biológico. Engloba tres dimensiones: (i) cognitiva, (ii) afectiva y (iii) conductual. Sus efectos implican mantener la subordinación de la mujer a través de un sistema de castigos y recompensas (Cruz, Zempoaltecatl y Correa, 2005; Expósito et al., 1998; Rodríguez-Castro et al., 2010). A la hora de hablar de sexismo estos autores diferencian entre dos tipos. Por un lado, existe el viejo sexismo o *sexismo tradicional*, el cual se identifica como una conducta o actitud basada en la discriminación o diferencia de las mujeres como grupo –considerado como inferior–con consecuencias psicosociales que se articula en torno a tres ideas: (a) el paternalismo dominador, (b) la diferenciación de género competitiva y (c) la hostilidad heterosexual (Glick y Fiske, 1996). Por otro lado, se encuentra el nuevo sexismo o *sexismo ambivalente*, el cual refiere a una concepción más amplia que incluye nuevas formas de sexismo que incluye también los sentimientos positivos que existen hacia las mujeres y que, como indican Expósito et al. (1998:161), "coexisten con la antipatía sexista". Respecto a este tipo de sexismo Glick y Fiske (1996) señalan que es ambivalente porque está formado por el tradicional sexismo (*hostil*) y el *sexismo benévolo*. En este último se pueden identificar tres aspectos: (i) el paternalismo protector, (ii) la diferenciación de género complementaria y (iii) la intimidad heterosexual (Expósito et al., 1998).

En Galicia las rentas mínimas de inserción nacen en 1991 a través de la *Ley 9/1991, del 2 de octubre, gallega de medidas básicas para la inserción social* (Galicia, 1991). Surge como uno de los recursos de lucha contra la exclusión social y como elemento de integración, denominado Renta de Integración Social de Galicia (RISGA). Tras sucesivas modificaciones (Galicia, 1999; 2004; 2008) este recurso ha ido adaptándose a la realidad del momento hasta que en 2013 ve la luz la *Ley 10/2013, de 27 de noviembre, de inclusión social de Galicia* (Galicia, 2013). Es definido por el artículo 6 de esta ley como: "una prestación pública destinada a garantizar recursos económicos de subsistencia a quien carezca de ellos, así como a alcanzar progresivamente a su autonomía e integración social y laboral, mediante el derecho y el deber a participar en procesos personalizados de inserción con apoyo técnico y financiero del Sistema gallego de servicios sociales y del Sistema público de empleo de Galicia" (Galicia, 2013).

Objetivos

Los objetivos de esta investigación son: (i) identificar el nivel de sexismo en los perceptores de Renta Mínima de Inserción de Galicia (RISGA) del municipio de Oimbra y (ii) analizar la necesidad de incluir en los proyectos de inserción medidas educativas destinadas a intervenir al respecto.

Descripción metodológica

La muestra total de este estudio ha sido de 22 perceptores de RISGA del municipio gallego de Oimbra. Esta investigación está basada en un diseño de tipo instrumental emprírico-descriptivo a través de encuesta. El muestreo realizó en función a 2 variables: (i) sexo y (ii) nivel formativo. En cada estratificación se han expresado los resultados como: frecuencias y medias. Para el análisis, también, se ha usado el número de correlaciones de Pearson significativas existentes. Como instrumentos de recogida de datos se han utilizado: (i) un cuestionario destinado a identificar el perfil socio-demográfico de la muestra y (ii) la *Ambivalent Sexim Inventory* (Glick y Fiske, 1996) en formato de escala Likert de 1 a 5 en su versión española.

Tras contactar con la muestra a través de los Servicios Sociales municipales en enero de 2014se procedió a la aplicación de la encuesta durante el mes de febrero. Una vez obtenidas todas las encuestas se ha sometido a los datos a un tratamiento estadístico.

Resultados

Los resultados evidencian que el nivel de sexismo general es medio (2,48). Siendo superior en mujeres (2,61) que en hombres (2,37) y en personas con un menor nivel formativo (2,89) que aquellas que declaran poseer mayor formación (2,42).
Respecto a la ambivalencia del sexismo se observa que el hostil (2,49) es ligeramente superior al benevolente (2,47). Excepto en mujeres, quienes manifiestan mayores niveles de sexismo benevolente (2,64) que hostil (2,51).

Tabla 1. *Nivel de sexismo en la muestra*

Factores		Total	Sexo		Nivel formativo	
			Hombre	Mujer	Menor	Mayor
Sexismo Hostil		*2,49*	*2,47*	*2,51*	*3,02*	*2,49*
Sexismo Benevolente	*Paternalismo protector*	2,51	2,29	2,77	2,91	2,41
	Diferenciación de género complementaria	2,69	2,55	2,86	2,92	2,74
	Intimidad heterosexual	2,22	2,16	2,3	2,72	2,04
	Total benevolente	*2,47*	*2,33*	*2,64*	*2,85*	*2,39*
Total		*2,48*	*2,37*	*2,61*	*2,89*	*2,42*

Tomando en consideración las variables analizadas se observa que, aunque el sexismo hostil es el que registra a nivel general mayores puntuaciones, la sub-variable de “diferenciación de género complementaria” del sexismo benevolente es la que posee el mayor valor (2,69) manifestado por la muestra. Así mismo se observa que, dentro de las tres sub-variables del sexismo benevolente, todos los grupos indican mayores puntuaciones en la categoría de “diferenciación de género complementaria”, seguido de la categoría “paternalismo protector”. La categoría con menores puntuaciones es la referente a la “intimidad heterosexual”.

Por otro lado, como se observa en la tabla 1, las mujeres y los/as participantes con menor nivel formativo registran mayores niveles de sexismo en todos los niveles analizados.

Conclusiones

El nivel de sexismo en los perceptores de Renta Mínima de Inserción de Galicia (RISGA) del municipio de Oimbra es medio. No obstante se evidencia que las variables relativas al sexo y el nivel formativo son determinantes, ya que se registran mayores niveles en mujeres y participantes con menor nivel formativo de ambos sexos.

Puesto que los programas de inclusión de RISGA están vinculados a proyectos de inserción en los que se incluyen medidas formativas (Galicia, 2013), se considera este un espacio idóneo para promover medidas educativas destinadas a intervenir respecto al sexismo.

Referencias

Cruz, C. E., Zempoaltecatl, V. y Correa, F. E. (2005). Perfiles de sexismo en la ciudad de México: validación del cuestionario de medición del sexismo ambivalente. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, *10*(2), 381-395.

Expósito, F., Moya, M. C. y Click, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, *13*(2), 159-169.

Galicia (1991). *Lei 9/1991, do 2 de outubro, galega de medidas básicas para a inserción social.* Publicada en D.O.G. nº 191 el 3 de octubre de 1991. Recuperado en http://www.xunta.es/dog/Publicados/1991/19911003/Anuncio37502_gl.pdf

Galicia (1999). *Lei 1/1999, do 5 de febreiro,por la que se modifica la Ley 9/1991, de 2 de octubre, de medidas básicas para la inserción social.* Publicada en D.O.G. nº 35el 2de febrero de 1999. Recuperado en http://www.xunta.es/dog/Publicados/1999/19990222/Anuncio3BAE_es.html

Galicia (2004). *Lei 16/2004, do 29 de decembro, pola que se modifica a Lei 9/1991, do 2 de outubro, galega de medidas básicas para a inserción social.* Publicada en D.O.G. nº254 el 31 de diciembre de 2004. Recuperado en http://www.parlamentodegalicia.es/sitios/web/BibliotecaLeisdeGalicia/Lei16_2004.pdf

Galicia (2008). *Lei 13/2008, do 3 de decembro, de servizos sociais de Galicia.* Publicada en D.O.G. nº245 el28 de diciembre de 2008. Recuperado en

http://avepss.traballoebenestar.xunta.es/documentacion/lei_13_2008_servizos_sociais_galicia.pdf

Galicia (2013). *Lei 10/2010, do 27 de novembro, de inclusión social de Galicia*. Publicada en D.O.G. nº 249 el 31 de diciembre de 2013. Recuperado en http://www.xunta.es/dog/Publicados/2013/20131231/AnuncioC3B0-261213-0001_gl.html

Glick, P. y Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 491-512.

Rodríguez-Castro, Y., Lameiras, M., Carrera, M. V. y Faílde, J. M. (2010). Evaluación de las necesidades sexistas en estudiantes españoles/as de Educación Secundaria Obligatoria. *Psychología: Avances de la disciplina*, *4*(1), 11-24.

COMPETENCY-BASED ITT. A SELF-ASSESSMENT QUESTIONNAIRE OF EXPECTATIONS

Serrano, R., Huertas, C.A., Gómez, M.E. & Pérez, E.

Universidad de Córdoba

Abstract

THEORETICAL BACKGROUND: The first references on Initial Teacher Training (ITT) were obtained by Pontes and Serrano (2010), who carried out a pilot study that focusses on knowing future teachers' thoughts and opinions. Their answer might lead to an improvement on the Secondary ITT process. **METHOD:** A total of 353 students of the Master's Degree on Secondary Teacher Training (MFPES, according to its acronym in Spanish) at the University of Córdoba (UCO) have participated by answering to a Likert-type questionnaire designed *ad hoc.* After obtaining these data, we made a comparative analysis between the level of development and the importance given by MFPES students. **RESULTS:** The results show the existence of significant differences between future teachers' opinions on the level of development reached during the training process and the importance given to the general competencies of MFPES. **CONCLUSIONS:** The differences between achievements and expectations of MFPES students regarding the ITT process allow us to deepen the research on teacher initial thoughts, as well as to develop new proposals in order to improve the Secondary teacher training in the future.

Resumen

ANTECEDENTES: Las primeras referencias sobre la Formación Inicial del Profesorado (FIPS) se obtuvieron en un estudio piloto (Pontes & Serrano, 2010) centrado en conocer el pensamiento y las opiniones del futuro docente que pueden incidir en la mejorar del proceso de formación inicial del profesorado de secundaria. **MÉTODO:** Concretamente en este estudio han participado 353 estudiantes del Máster Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (MFPES) de la Universidad de Córdoba, mediante un cuestionario de escala Likert diseñado ad hoc, se realiza un estudio comparativo entre el nivel de desarrollo y la importancia atribuida por los y las estudiantes del MFPES a las competencias generales del Máster. **RESULTADOS:** Los resultados muestran la evidencia

de diferencias significativas entre las opiniones de los futuros y las futuras docentes sobre el nivel de desarrollo alcanzado en la formación recibida y la importancia formativa que se atribuye a las competencias generales del máster. **CONCLUSIONES:** Estas diferencias entre los logros y las expectativas de los y las estudiantes del Máster respecto a la FIPS nos permite seguir avanzado en la investigación sobre el pensamiento inicial docente y desarrollar propuestas fundamentadas que contribuyan a mejorar el proceso de formación del profesorado de Educación Secundaria en el futuro.

Introduction

Competency-based initial teacher training is a key element in the new Master's Degree on Secondary Teacher Training (MFPES, according to its acronym in Spanish), as well as a complex challenge for teachers' trainers (Gairín, 2011). As a consequence it arises as an indispensable line of research (Gutiérrez, 2011; Rodríguez et al., 2013). It is not easy the change from a traditional model - based on offering traditional knowledge on teaching - to try to learn in just one year the abilities and skills to develop the complex activity of teaching.

Perrenoud (2010), among others, stated the need of introducing in the Initial Teacher Training (ITT) process other elements related to professional identity, attitudes, motivations, students' previous assumptions on teaching, methodology, educational resources, teaching materials, assessment models, reflection on educational practices, etc.

Other authors like Pro, Sánchez and Valcárcel (2013) have assessed and analysed the competencies developed in the Master's Theses of the University of Murcia (Spain). In this research, the students highlighted the deficiencies in the acquisition of competencies related to innovation, critical thought and the development of autonomous strategies. In this line, the study by Rodríguez, Olmos and Martínez (2013) showed the lack of training in competencies related to the assessment.

Furthermore, the valuation study on general competencies developed by Buendía, Berrocal, Olmedo et al. (2011) in the same training context emphasized the need of teaching competencies to improve the abilities for explaining and planning, as well as conflict resolution strategies.

In the light of previous works, it is necessary to continue investigating students' opinions on the professional competencies developed in MFPES. Analysing the strengths and weaknesses of MFPES will be the basis to design consistently grounded proposals in order to improve secondary ITT in the future (Vázquez & Ortega, 2011).

Method

The sample of this research is composed of 353 students of the MFPES of the University of Córdoba (UCO) in the academic years 2009/10 and 2010/11. The individuals, who mainly ranged from 20 to 25 years of age (43.9%), were distributed according to the four major scientific areas Science (31.5%), Engineering & Technology (30%), Social Sciences (20.4%) and Arts & Humanities (18.1%). The feminization is evident, as the sample is composed of 53.8% of women.

A comparative research was performed between the results of the level of development reached in basic competencies and the level of importance given to the general competencies of MFPES (Serrano & Pontes, 2015a; 2015b). This research aimed to obtain data in order to analyse the strengths and weaknesses of this Master's Degree. Through a Likert-type questionnaire, designed ad hoc (ranging from 1=Minimum to 5=Maximum), questions were divided into two parts with three sections. The students had to evaluate the objectives (A), the general competencies (B), and the specific competencies established for Practicum (C) of MFPES. The complete questionnaire had 30 items, but this research focusses mainly on 13: general competencies of MFPES. The results of evaluation provided by the students - initially obtained by a Likert-type with five values - were grouped in the extremes, due to the excessive concentration of intermediate responses. The instrument management was done using the Moodle Platform once the course finished.

Since the items were in an ordinal scale (five levels of response), an average comparison analysis was carried out by using non-parametric contrast tests (Mann-Whitney U test, and Kolmogorov-Smirnov Z test). Later, a confirmatory study was performed by using Student t test. The three types of tools showed significant differences between the level of development and the importance given to the competencies of MFPES. The results that confirm this hypothesis are explained below.

Results

Following previous studies by Serrano and Pontes (2015a; 2015b), the moderate value of development that MFPES students considered they had obtained throughout their training on the different general competencies is evidenced here for the two first years of this Master's Degree at UCO. Students, however, attached a remarkable importance to those elements that might help to improve secondary ITT.

Therefore, we have carried out a comparative study of the data in the first part (level) and in the second part (importance), both included in section B of the questionnaire (competencies). This analysis led us to assess if the differences between these data were relevant. Moreover, it also helped to get conclusions in order to improve the form and development of general competencies in further editions of MFPES.

The results of the Kolmogorov-Smirnov Z test and Student t test brought out the existence of very significant differences ($p<0.001$) in all the items of the section. We grouped them into two parts: the general competencies with a very high difference in the results (Fig. 1) and general competencies with less difference between the importance and the level of development (Fig. 2).

To promote critical, reflective, and enterprising thought

To inform and advise families

To design and develop learning spaces

To settle on the syllabus to introduce in an educational centre, by participating in the planning process

ITEMS	Average values		Difference (Dli)
	Level (l)	Importance (i)	
B12	2,92	4,25	1,329
B6	3,17	4,48	1,317
B11	3,03	4,30	1,275
B7	3,19	4,44	1,249
B4	3,15	4,35	1,201
B2	3,35	4,48	1,130
B5	3,19	4,30	1,113

To acquire strategies and stimulate students' effort, and to support their learning capacity

To plan, develop, and assess the teaching learning process

To know the interaction and communication processes in the classroom, as well as to dominate social abilities and skill

Fig. 1. General competencies with a very high difference in the results between the importance and the level of development

To design and make formal and non-formal activities

To promote and guarantee the respect for Human Rights

To know the regulations/laws and the institutional organization of the educational system

ITEMS	Average values		Difference (Dli)
	Level (l)	Importance (i)	
B8	3,13	4,23	1,099
B1	3,40	4,45	1,051
B13	3,37	4,39	1,020
B3	3,41	4,30	,884
B9	3,44	4,16	,722
B10	3,31	3,75	,436

To know the curricular content of those subjects related to the teaching specialization

To search, obtain, processand communicate information

To know and analyse the historical characteristics of the teaching profession

Fig. 2. General competencies with less difference in the results between the importance and the level of development

Discussion and conclusion

There are effectively differences between the level of development and the importance given to the competencies of MFPES. The results reveal a very remarkable difference between the seven competences (Fig. 1), which focussed on aspects including curriculum; advice, orientation and guidance, motivation strategies; planning; support of critical thought; information searching; and the analysis of the characteristics of the teaching profession. Some of these results are in accordance with the study by Buendía, Berrocal and Olmos (2011).

Accordingly, trying to improve ITT does not only consist of increasing or renewing curricular contents of MFPES, but it should also modify the vision and the knowledge on specific aspects of the teaching profession. This would lead to a change and evolution of previous assumptions on teaching that future professionals sometimes have, developing at the same time innovative educational contents (Pro, Sánchez & Valcárcel, 2013), in order to promote positive visions or attitudes, motivation and real interest. The aim is to promote an initial thought that might help the development of the professional teaching identity according to the requirements of the 21st century.

These differences between achievements and expectations of the students of MFPES regarding secondary ITT might be explained - at least partially - by the difficulties of the implementation of the Master's Degree in its first years. We might also suspect that students' opinions depend to a large extent on the context where the teaching process takes place. At all events, the results from this research illustrate the

difficulties in the development of competencies, thus offering a basis to continue improving the future of ITT.

References

Buendía, L., Berrocal, E., Olmedo, E.M., Pegalajar, M., Ruiz, M.A. & Tomé, M. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el Máster Universitario de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. *Bordón, 63(*3), 57-74.

Garín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón,* 63 (1), 77-92.

Gutiérrez, J.M. (2011). La formación inicial del profesorado de Secundaria. Del CAP al master. *CEE: Participación Educativa,* 17, 96-107.

Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Pontes, A. & Serrano, R. (2010). La formación inicial en un contexto de cambio. En González, I. *El nuevo profesor de secundaria. La formación docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.

Pro, A., Sánchez, G. & Valcárcel, M.V. (2013) ¿En qué medida están contribuyendo los TFM a los resultados de aprendizaje planificados? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias,* 10, núm. Extra FIPS, 735-752.

Rodríguez, M.J., Olmos, S. & Martínez, F. (2013). Evaluación de competencias informacionales en educación secundaria: un modelo causal. *Cultura y Educación, 25*(3), 361-373.

Serrano, R. & Pontes, A. (2015a). Nivel de desarrollo de las competencias y objetivos generales del máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Pérfiles Educativos* (in press).

Serrano, R. & Pontes, A. (2015b). Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista de Investigación Educativa* (in press).

Vázquez, P. & Ortega, J.L. (2011). *Competencias Básicas. Desarrollo y evaluación en Educación Secundaria*. Madrid: Wolters Kluwer.

ADOLESCENTES, REDES SOCIALES Y APRENDIZAJE DIGITAL: UN ESTUDIO DE CASO

Salvatore Messina*, Eleonora Marino* y Andrés Ameijide**

Università degli Studi di Palermo-Universidad de Burgos*

Resumen

Antecedentes. La difusión de las TIC ha permitido el desarrollo y propagación de herramientas con las que las nuevas generaciones han adquirido habilidades digitales cada vez más refinadas, permitiéndolas acudir a la escuela con una serie de capacidades previas. Aun así, actualmente, se cuestiona este supuesto (Jenkins, 2013) y, por ello, hemos analizado la posible brecha digital existente entre los nativos digitales y aquellos que no lo son, partiendo de la nueva reconsideración de Prensky (2012). Método. Se desarrolló un cuestionario, previamente validado, con cuatro secciones relativas a: área de registro; actitudes hacia las redes sociales; autoevaluación de las competencias de red; y modo de uso de la red. Distribuido a través de Facebook, generó una muestra aleatoria de 307 sujetos. Resultados y discusiones. El análisis de la $\chi 2$ fue altamente significativo en todas las preguntas y permitió verificar las brechas digitales existentes en el enfoque de las TIC, siendo las respuestas dicotómicas. También en cuanto a la motivación para el aprendizaje utilizando las redes sociales (el 63% -totalmente de acuerdo- corresponde al sesgo más "joven", mientras que fue motivación tan sólo para el 14% del otro grupo). El Análisis de los datos muestra aún más diferencias entre ambos grupos.

Abstract

Introduction. The spread of ICT during the last two decades has allowed the development and dissemination of tools by which new generations were able to acquire increasing digital skills; so children may enter primary school with a conspicuous luggage of significant prerequisites. Now, this assumption is no longer considered fully valid (Jenkins, 2013). In this regard, we asked ourselves if today, this gap, between digital natives and not natives, is still true. (Prensky 2012). Method. Starting from Prensky's (2001; 2012) studies we wanted to check (by case study) if it is possible to support the "digital wisdom" theory (Prensky, 2012) versus the precedent other on

digital natives and *digital immigrants* (2001). A specific questionnaire has been created into four areas: general personal information; attitudes towards social networks; self-assessment of network skills; how the network is used. The questionnaire, previously validated, was submitted through Facebook, to a random sample of 307 subjects. Results and discussion. Generally, results show that exist a significant statistical difference between the ICT approach of young and old subjects (value of chi-square <0,005). Indeed, young people agree about the use of social networks to increase motivation to learn for 63% compared with 14% of old people.

Introducción

En el presente artículo se estudian las implicaciones educativas y sociales que sobre los nativos digitales se observan en las teorías de Prensky (2001) y sus sucesivas reinterpretaciones (Prensky, 2012), habida cuenta de que, en este período, la mayor parte de los estudios pedagógicos se han centrado en la idea de que las nuevas generaciones están modificando su manera de aprender, sus hábitos de comunicación y su manera de relacionarse con el mundo adulto y concretamente, en el caso que nos ocupa, con el cuerpo docente.

Hablar de nativos digitales como hacía Prensky en el 2001 ya no es del todo efectivo a la hora de realizar un serio debate sociológico o pedagógico, pues se trata de un concepto rígido que ha sido invalidado por diversos autores que lo consideran un falso mito.

Un aspecto interesante que sí que existe en los primeros estudios de Prensky está en la atribución de ciertas habilidades a los sujetos nacidos e inmersos en la era digital. Actitudes como la capacidad de adquirir información de forma rápida, elaborar la información de modo paralelo (*multitask)* preferencia de la gráfica al texto, y de acceder a la información de un modo casual (como hipertexto) más que secuencial; capacidad de mayor rendimiento cuando están conectados a la red (no solo Internet, sino también redes sociales), y la necesidad de recibir gratificaciones inmediatas y recompensas de forma frecuente (Jenkins, 2008).

El estudio que nos ocupa nace de la necesidad de investigar las actitudes de las personas más jóvenes respecto de las no tan jóvenes[1] en relación con el uso del *elearning* y de las redes sociales en el contexto de la educación formal. La finalidad es confirmar o desmentir las diferentes apreciaciones que sobre los sujetos de diferentes edades han evidenciado los distintos estudios existentes.

Se ha querido indagar, con una pequeña muestra casual, en la presencia o ausencia de diferencias entre este abanico de sujetos de distintas edades, haciendo hincapié en: la percepción de la potencialidad educativa que las redes sociales pueden proporcionar a quienes las utilizan; la autovaloración de las competencias en el uso de Internet de las redes sociales más conocidas y de mayor uso.

Método

Para la operacionalización de la hipótesis se ha preparado un cuestionario articulado en:

- Sexo de los entrevistados
- Edad de los sujetos divididos en bloques: 11- 13 años; 14-18 años (ambos bloques estarían después incluidos en la categoría de *Nativos digitales)*; 19-25 años; 26-30 años y más de 30 años (estos tres bloques constituirían la categoría de *Inmigrantes Digitales*)
- 10 afirmaciones sobre las redes sociales, con respuestas en una escala Likert de 4 puntos
- 6 preguntas sobre la autoevaluación de las competencias en Internet, en una escala de 1 (no competente) a 10 (competente)
- 7 cuestiones para investigar la frecuencia de uso de las redes sociales más conocidas (en una escala Likert de 6 variables)

[1] En algunos casos, por simplificar la terminología y por distinguir mejor los dos grupos, se adoptan los términos " nativos digitales " e "inmigrantes digitales”.

Preguntas	χ^2	gdl.	ρ
1. Los entornos para la formación en línea son útiles para intercambiar informaciones, ideas y propuestas entre los participantes a la actividad.	12.190	3	0,007
2. La comunicación presencial es útil, pero menos de la que puede lograrse a través de Internet.	88.929[a]	3	<0,001
3. En las relaciones de estudios es más productiva la comunicación presencial de la a distancia.	59.408[a]	3	<0,001
4. Cuando se estudia con los compañeros es mejor estar juntos físicamente porque nos podemos entender sin muchas palabras	1.187E2a	3	<0,001
5. Utilizar internet para estudiar es más productivo porque queda restos de las discusiones y aportes de cada participante.	61.984 a	3	<0,001
6. La comunicación on-line, entre estudiantes y docentes, es más productiva que la comunicación presencial porque reduce la vergüenza por la proximidad y permite salir fuera del contexto del aula – que impone modelos y tiempos iguales para todos, haciendo más inmediata y serena la misma comunicación	74.080 a	3	<0,001
7. El uso de las redes sociales -Facebook, YouTube, Habbo , LinkedIn- puede conducir a un aprendizaje productivo para la formación de manera más estimulante	88.211 a	3	<0,001
8. El uso de la red social puede distraer del tema de estudio y hacer que la actividad se convierte en improductiva.	1.300E2 a	3	<0,001
9. La comunicación presencial, entre estudiantes y docentes, es más eficaz de la online.	40.825 a	3	<0,001
10. Creo que las redes sociales son herramientas de entretenimiento que no tienen nada que ver con el estudio	38.810 a	3	<0,001
11. Indique su grado de competencia en el uso de motores de búsqueda y su correcta utilización	62.997 a	6	<0,001
12. Indique su nivel de experiencia en el cerrar transacciones de natura económica (comprar tickets, productos en ebay ...)	45.380 a	9	<0,001
13. Indique su nivel de competencia en el uso de browser web (Explorer, Mozilla Firefox, Google Chrome...)	82.491 a	8	<0,001
14. Indique su nivel de competencia en el uso de las principales redes sociales (Facebook, LinkedIn...)	55.495 a	5	<0,001
15. Indique su nivel de competencia en el uso de software para la comunicación en tiempo real (WhatsApp, Windows live Messenger, Skype...)	48.183 a	6	<0,001
16. Indique su nivel de competencia general del entorno internet	60.583 a	6	<0,001
17. ¿Con qué frecuencia acede en Facebook?	10.631 a	4	0,031
18. ¿Con qué frecuencia acede a LinkedIn?	39.266 a	5	<0,001
19. ¿Con qué frecuencia acede a Twitter?	94.357 a	5	<0,001
20. ¿Con qué frecuencia acede a Badoo?	42.002 a	5	<0,001
21. ¿Con qué frecuencia acede a Meetic?	16.822 a	3	0,001
22. ¿Con qué frecuencia acede a MySpace?	73.424 a	5	<0,001
23. ¿Con qué frecuencia acede a Habbo y/o Second life?	1.217E2 a	5	<0,001

Resultados

La muestra casual se compone de 307 respuestas, integrado por:

- 164 hombres (53,4%) y 143 mujeres (46,6%)
- 129 sujetos de edades entre 11 a 18 años, conocidos como "nativos digitales" (42,02%)
- 178 sujetos de edades comprendidas entre 19 y más de 30 años, llamados "inmigrantes digitales" (57,98%)

Para la elaboración de los indicadores estadísticos, se utilizó la prueba χ^2 que ha dado la posibilidad de comparar los grupos (nativos e inmigrantes digitales) por edad y por género.

Examinando alguno de los datos recogidos, se aprecian distintas diferencias que caracterizarían a los dos grupos. Por ejemplo, a la afirmación número dos que se corresponde con $\rho<0.001$, nos revela que los nativos digitales se posicionan a favor de la comunicación en línea (el 33,3% está *muy de acuerdo* y el 27,1% está *un poco de acuerdo*); mientras que el segundo grupo, los inmigrantes digitales, *no está de acuerdo* en más de un 88%.

La afirmación número 4 es otra variable que presente importantes diferencias entre ambos grupos. El grupo de los inmigrantes digitales, de hecho, mantiene que estar juntos físicamente hace más eficaz las relaciones de estudio (80,9%). Tan sólo el 6,2% está *en desacuerdo* y el 12,9% *un poco en desacuerdo.* Confirmando lo sostenido por el presente estudio, los nativos digitales, no se ven reflejados en la afirmación propuesta, considerándose en posición completamente contrario respecto de la que pueden tener hoy sus progenitores, enseñantes y/o educadores (75,2%).

Las relaciones de estudio utilizando los instrumentos que Internet ofrece, separa menos a los dos grupos cuando la *práctica,* se extiende a la relación entre alumno y docente (ítem 6).

Los valores de $\rho.\leq 0{,}000$, confirman más diferencias entre los grupos, pero si consideramos la totalidad de la suma de las respuestas, la mayoría de nativos digitales prefieren este método de interacción con el profesor (55% *muy de acuerdo,* 3,9% *un poco de acuerdo*) mientras que el resto de los jóvenes (33% *algo de acuerdo,* 7,8% *en desacuerdo)* vienen a confirmar importante la presencia física del profesor.

Los datos respecto a la afirmación 6 confirman que, entre nativos e inmigrantes, un aprendizaje semipresencial (*Blended Learning)* podría resultar una buena solución entre la necesidad de utilizar herramientas digitales para el aprendizaje y tener una figura experta presencial durante las fases de estudio.

En lo que respecta a las redes sociales utilizadas con fines didácticos (ítem 7), mientras que el grupo de nativos digitales se muestra *muy de acuerdo* al 55 % y el 14,7% *algo de acuerdo,* el segundo grupo divide sus opiniones posicionándose una mitad en la modalidad *un poco de acuerdo* (40,4%) y la otra en desacuerdo (30,3% *un poco en desacuerdo* y 15,7% *muy en desacuerdo).*

De los datos obtenidos se evidencia que las diferencias entre ambos grupos no se limitan solo a la percepción del uso de Internet en el ámbito educativo, también sobre la

autoevaluación de las competencias en el uso de las TIC en la rutinas diarias (confirmado del valor de ρ siempre <0,05).

Cuando se pide que se indique el *grado de competencia en el uso de motores de búsqueda y su correcta utilización* (ítem n.11), el grupo de los nativos digitales se considera altamente competente, concentrando el 55,1% de las respuestas en el ítem 10, mientras que el segundo grupo se considera igualmente competente al 26%, reduciendo la evaluación al grado 7 y 8.

En lo concerniente al *grado de competencia en el uso de las principales redes sociales* (ítem n.14), los nativos digitales se consideran altamente competentes (9 y 10) al 91,5%, sin embargo, los no nativos digitales se valoran del mismo modo en tan solo un 51,7% (27% se valora con un 10 y el 27,7% con un 9).

La totalidad de los nativos digitales utilizan la red social Facebook (ítem 17) *cada día*, los no nativos lo hacen el 92,1%, el 5,6% de estos lo hace *tres veces por semana* mientras que tan solo el 1% lo usa *raramente* (esta sutil diferencia viene confirmada del valor ρ=0,031). Facebook es la red social de uso más frecuente. Twitter es utilizado por los nativos digitales al menos *tres veces a la semana* por el 55,9% (el 86,5 del grupo de los inmigrantes digitales no lo utiliza *nunca*, 75,3%, o *raramente*, 11,2%);

En lo que respecta a las redes sociales en 3D, como *Habbo y/o Second Life* (ítem 23), más del 61% de los nativos digitales lo usan al menos tres veces a la semana, de los no nativos lo hace el 41%.

Conclusiones

Los datos de este pequeño estudio nos ofrecen tantos puntos de reflexión que invitan a no bajar la guardia respecto a la motivación y a las modalidades de aprendizaje propio de los jóvenes. Para ellos, según muestran los datos analizados, Internet (ya se trate de plataformas educativas, redes sociales, blogs y/o foros) resulta siempre una herramienta útil para mejorar la calidad de la comunicación. Así lo creen los sujetos de estudio (ítem n°1) el 56% de los jóvenes ha respondido estar *muy de acuerdo*, el 21% *un poco de acuerdo* y solamente el 7% está *muy en desacuerdo*, en considerar que Internet hace más constructiva la propia actividad del estudio (ítem n°5), mientras que el 64% de

los jóvenes ha elegido la modalidad *muy en desacuerdo* y solo el 21% del grupo de los mismos jóvenes ha elegido la misma respuesta.

Entre las herramientas más utilizadas de los jóvenes en la web, las redes sociales son las preferidas.

Este estudio demuestra (aunque sea en los propios límites evidenciados por la muestra) cuan actual es la brecha entre quien ha crecido con "pan y tecnología informática" y quien, sin embargo, ha adoptado los hábitos tecnológicos en la edad post-adolescente, ya sea por lo especifico de las competencias digitales, ya sea por la motivación de aprender con las herramientas y artilugios de naturaleza digital.

Referencias

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide.* New York: NYU Press.

Jenkins, H. (2013). *Spreadable media: Creating Value and Meaning in Networked Culture (Post millennial pop).* New York: NYU Press.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital inmigrants. *On the Horizon*, *9*(5), 1-6.

Prensky, M. (2012). *From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21st Century Education*. Thousand Oaks (California): Corwin.

USO DE UN ENTORNO PERSONAL DE APRENDIZAJE PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES

S. Laso Salvador y M. Ruiz Pastrana

Didáctica de las Ciencias Experimentales, Universidad de Valladolid

Resumen

La enseñanza de las ciencias puede verse enriquecida gracias a las posibilidades que nos ofrecen las TIC. Las asignaturas de ciencias recogen gran cantidad de contenidos, cuya explicación y comprensión mediante metodologías tradicionales de enseñanza se torna compleja y, en general, poco atractiva. Es por ello, que las TIC están ofreciendo enfoques muy interesantes para el aprendizaje. Uno de estos enfoques es el Entorno Personal de Aprendizaje (PLE). Mediante esta propuesta se pretende dar a conocer este concepto y se presenta el diseño de un Entorno Personal de Aprendizaje aplicable a los alumnos, con el objetivo final de ver si este enfoque de aprendizaje puede aportar mejoras a la enseñanza de las ciencias.

Palabras Clave: Entornos personales de aprendizaje (PLE), enseñanza de las ciencias, aprendizaje significativo.

Abstract

The teaching of science can be enriched by the possibilities that ICT offer us. Science subjects collected large amount of content, whose explanation and understanding through traditional teaching methodologies becomes complex and generally unattractive. For this reason, TIC are some very interesting approaches to learning. One such approach is the Personal Learning Environment (PLE). This proposal is intended to raise awareness of this concept and presents the design of a Personal Learning Environment applicable to students, with the ultimate goal to see if this approach to learning can bring about improvements in science

Key Words: Personal learning environments (PLE), science teaching, significative learning.

Introducción

Existen nuevas tendencias pedagógicas emergentes que poco tienen que ver con los métodos tradicionales de enseñanza. Algunas de estas nuevas tendencias de aprendizaje están basadas en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que proporcionan, tanto a los docentes como a los alumnos, un universo de información y de recursos, la mayoría de ellos gratuitos, a través de internet. Estas tecnologías se basan principalmente en el conectivismo, la capacidad de generar nuevas ecologías de aprendizaje caracterizadas por el dinamismo, la diversidad, la adaptabilidad,…y la aparición del aprendizaje informal, no formal e invisible. Ante lo ofrecido por las tecnologías surge la necesidad de adaptarse a los cambios sociales y culturales que experimenta la sociedad, implicando esto que el aprendizaje no puede limitarse al aula. Es por ello, que tanto nuestros alumnos como nosotros mismos debemos ser capaces de aprender de los diferentes contextos que nos ofrecen las TIC.

En el marco de la línea de investigación, en la que se enmarca este proyecto, se está trabajando con diferentes herramientas metacognitivas con el objetivo de desarrollar un aprendizaje significativo en los futuros profesores tanto de enseñanza primaria como secundaria. Una de los enfoques utilizados para acercar las ciencias a los estudiantes a través de tareas innovadoras es el Entorno Personal de Aprendizaje, en adelante PLE (Personal Learning Environment).

Existe numerosa literatura que habla del gran potencial de los PLE, con diversas aplicaciones prácticas y curriculares. Sin embargo, los trabajos que demuestren su potencial son escasos. Por ello, y debido a sus características, este trabajo presenta como objetivo principal el diseño e implementación de un PLE con un grupo de alumnos del Máster para Profesor de Enseñanza Secundaria. La finalidad es mejorar su aprendizaje mediante el empleo de TIC, logrando así que los estudiantes exploren y construyan nuevos y más firmes conocimientos de forma autónoma, trabajando transversalmente el estudio de diferentes temáticas del currículum de Secundaria.

Como primer objetivo específico se plantea conocer qué es un PLE, los elementos que lo constituyen y cómo se puede generar. Y en segundo lugar validar por parte de los alumnos esta estrategia metodológica para su incorporación a diferentes temáticas de enseñanza secundaria.

Metodología y desarrollo de la propuesta

¿Qué es un PLE?

Según Jordi Adell (2011), el PLE es un nuevo enfoque pedagógico en el que, valiéndose de las tecnologías, se implementa un entorno de trabajo al servicio del aprendizaje del alumnado. Un PLE sería el conjunto de todos los recursos, fuentes de información, metodologías, etc., que nos ofrecen internet y la web 2.0 (Salinas, 2013), con el objetivo de alcanzar ciertas competencias personales y profesionales.

Por las características de su definición, el PLE requiere de un continuo crecimiento, ya que las tecnologías empleadas van cambiando, así como los objetivos planteados, las fuentes de información requeridas, el método de trabajo usado, etc. (Hilzensauer y Schaffert, 2008). Sin embargo, se hace necesario establecer una estructura para constituir un PLE. Como señalan los autores, Adell y Castañeda (2010), la utilización del PLE en el proceso de aprendizaje requiere de tres aspectos:

1. Herramientas y estrategias de lectura. Son fuentes de información a las que acceder y que ofrecen una información en forma de objeto.
2. Herramientas y estrategias de reflexión. Son entornos o servicios donde se puede transformar la información, como por ejemplo blogs, cuadernos de notas, canal de videos, etc.
3. Herramientas y estrategias de relación. Son entornos donde relacionarse con otras personas de/con las que aprendo, como por ejemplo lugares de red social.

Las herramientas que integra un PLE son numerosas y muy variadas, como se puede deducir de su estructura, por lo que se deberán seleccionar las adecuadas en función de la tarea y de los objetivos planteados.

Participantes

El estudio se ha llevado a cabo en la Universidad de Valladolid con alumnos de las especialidades de Física y Química y Biología y Geología del Master para Profesor de Enseñanza Secundaria. El grupo constituido por 19 alumnos, con edades comprendidas entre 23-40 años, cuya formación previa, como puede deducirse de las especialidades estudiadas, corresponde a las licenciaturas en biología, química y física

principalmente, por lo que podemos considerar que la muestra presenta una distribución homogénea.

Procedimiento

La propuesta se ha desarrollado en varias fases que se describen a continuación (Figura 1).

Figura 2. Fases elaboración de la propuesta PLE.

La fase introductoria consta, a su vez, de diferentes sesiones:

- La primera de la sesiones fue destinada a la explicación del PLE. La sesión comienza con una explicación de herramientas disponibles de la web 2.0 para seguidamente definir el PLE, como el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender.
- A partir de la definición se procedió a delimitar las partes fundamentales del PLE: herramientas y estrategias de lectura, de reflexión y de relación. Para trabajar cada una de las partes se realizaron talleres prácticos de creación de blog, Symbaloo y Twitter. Se propuso la construcción y desarrollo de un blog para ambas especialidades, como elemento de trabajo común. Y Symbaloo se planteó como entorno en el que los alumnos podían recoger todas las actividades, Twitter, Blog y otras herramientas con las que configurar su PLE.

Una vez conocidas las herramientas con las cuales se iba a trabajar, comenzaron las fases de generación y desarrollo de esta propuesta.

Durante la fase de búsqueda se pretende que los alumnos, organizados en grupos de trabajo, de 3-4 personas, procedan a buscar información sobre una temática asignada (como ya se ha indicado anteriormente, temáticas del currículum de secundaria). Dicha información puede tener diferente carácter: conceptos, actividades, juegos, revistas, videos,…. La información recopilada es integrada en los escritorios de Symbaloo que cada alumno ha generado en la fase anterior.

La fase denominada presentación, persigue desarrollar la segunda de las partes fundamentales del PLE, es decir, llevar a cabo la labor de reflexión. Para ello, los grupos de alumnos transforman la información recogida, en función de las temáticas asignadas, en presentaciones que posteriormente comparten con el resto de compañeros durante la siguiente fase de publicación en la que hacen uso del blog generado previamente.

En las siguientes fases, el blog y twitter, son los elementos empleados como entorno de relación tanto con los compañeros de esta experiencia como con otras personas con las que aprender; para desarrollar finalmente, una ficha colaborativa en la que recoger estas actividades o recursos para trabajar el currículum de secundaria.

Para finalizar la experiencia, y con el propósito de conocer la efectividad de la propuesta, se valoró la misma por parte de los alumnos. Para esto, se elaboró y utilizó un cuestionario, con diferentes opciones de respuesta que posibilita evaluar la experiencia y el desarrollo del PLE. Estos cuestionarios fueron administrados una vez concluyó la propuesta con el objeto de conocer la valoración de los alumnos sobre los aspectos relacionados con la metodología y su utilidad.

Resultados

En este apartado se exponen algunos resultados del análisis de los datos obtenidos.

La primera de las preguntas del cuestionario elaborado, tiene que ver con la frecuencia de uso de las TIC en su día a día, por parte del alumnado. Lo que se pretende conocer con esta pregunta es si los alumnos de este master, futuros profesores de enseñanza secundaria, son usuarios habituales de tecnologías y hacer una comparativa con su uso en el aula. La respuesta a la primera de las preguntas es positiva pues el

90% de los alumnos admite un uso habitual de las mismas, haciendo especial hincapié, en el empleo de las tecnologías móviles como herramientas de relación y búsqueda de información. Sin embargo, el porcentaje se ve reducido en la segunda parte de la cuestión, en lo referente a su uso en el aula. Solo el 70% de los encuestados consideran efectivas las TIC en el aula.

La segunda de las preguntas, hace alusión al PLE como elemento facilitador del trabajo del docente en el aula (Figura 2).

Figura 3. Cuestión: PLE como elemento facilitador del trabajo docente en el aula.

Como puede observarse en la Figura 2, un 60% aproximadamente de los alumnos considera que el PLE es un medio útil para trabajar cualquier temática en el aula. El resto, sin embargo, considera que su empleo se ve limitado y condicionado por la temática que se vaya a trabajar.

Otra de las cuestiones realizadas tiene que ver con el PLE como elemento facilitador del aprendizaje por parte del alumnado. Las respuestas han sido positivas, y se resumen en los siguientes aspectos (algunas de las respuestas facilitadas por los alumnos):

- Permite disponer de información de forma rápida y organizada.
- Genera autonomía.
- Favorece la competencia Aprender a Aprender.
- Se apoya en el aprendizaje colaborativo.

- Aprendizaje más ameno y accesible.

También se les pidió que señalaran las ventajas que podría tener la utilización de un PLE con sus futuros alumnos. Las principales ventajas señaladas se agrupan en:

- El poder compartir información, recursos,…, para trabajos, estudio , etc.
- Proceso dinámico y flexible.
- Permite profundizar en contenidos.
- Mayor organización de conceptos y contenidos.
- Aunar teoría y práctica en un mismo espacio.

La última de las preguntas fue: ¿Utilizaría un PLE con sus futuros alumnos? Como puede observarse en la Figura 3, el 80% de los encuestados responde que lo emplearía siempre que tenga la oportunidad, frente al 20% que haría uso del mismo en función de la temática a trabajar.

Figura 4. Cuestión: ¿Utilizaría un PLE con sus futuros alumnos?

Conclusiones

Para finalizar se realizan algunas aportaciones en forma de conclusiones tras haber llevado a cabo este estudio. En primer lugar indicar, que esta experiencia es una pequeña parte de un proyecto mayor por lo que se validará completamente a la finalización del mismo. Aún así, bajo el paradigma constructivista, el planteamiento llevado a cabo responde a las necesidades de los futuros profesores y a nuestras propias expectativas. Asimismo, puede observarse que todavía existen reticencias para trabajar con diferentes herramientas tecnológicas, siempre sujetos a condicionantes externos. Por último, indicar que con este trabajo se pretende contribuir a validar propuestas

educativas que utilizan Entornos Personales de Aprendizaje y mostrar su aplicación práctica.

Referencias

Adell, J. (2011*). Entrevista con Jordi Adell para la gestión y transferencia del conocimiento. ¿ Qué es un PLE?* [Video file]. Recuperado de http://www.youtube.com/watch?v=PblWWlQbkUQ

Adell, J., y Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig Vila y M. Fiorucci (Eds.), *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. Stumenti di ricerca per l'innovaziones e la qualità in ámbito educativo. La Tecnologie dell'informazione e dell a Comunicaziones e l'interculturalitànellascuola.* Alcoy: Marfil - Roma TRE Universitàdeglistudi. Recuperado de http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/17247

Hilzensauer, W., y Schaffert, S. (2008). On the way towards Personal Learning Environments: Seven crucial aspects. *Elearning Papers, 9*. Recuperado de http://www.elearningpapers.eu/en/elearning_papers

Salinas, J. (2013). Enseñanza Flexible y Aprendizaje Abierto, Fundamentos clave de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 53-70). Alcoy: Marfil.

MÉTODO CIENTÍFICO Y APRENDIZAJE. UNA BREVE EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN UNA CLASE MILANESA DE PRIMER CURSO DE PRIMARIA

Maria Letizia Giorgetti

Profesora en la escuela primaria "Don Rinaldo Beretta", Robbiano di Giussano - Istituto Comprensivo "Don Rinaldo Beretta", Direzione Didattica Paina di Giussano (Monza Brianza, Italia)

Resumen

Nuestra contribución trata de una experiencia docente de quince años en una pequeña escuela primaria milanesa de 150 niños y de 15 docentes. El proyecto educativo, aplicado a una clase de 23 niños de 6 años (14 niños y 9 niñas), se fundamenta en el concepto del aprendizaje de la metodología científica a través de la experimentación de las diferencias entre los seres vivientes y no vivientes. El proceso educativo no consiste sólo en el aprendizaje cognitivo o de la norma comportamental. El niño, a pesar de su corta edad, tiene su propio bagaje experimental, con su propia historia personal que, en definitiva, es suficiente para una lectura personal del mundo. El objetivo didáctico consiste en llevar a los niños a no dar por deducido lo que ya saben y a que el continuo proceso interrogativo les induzca a romper un "esquema", en el marco de un estado de incertidumbre o de "duda".

Abstract

Our contribution treats a fifteen-year-old experience of teaching of in a small primary Milanese school of 150 children and 15 teachers. The educational project applied to a class of twenty-three 6-year-old children (14 kids and 9 girls), is based on the concept of the scientific methodology learning by the experimentation about the differences between the living and not living beings. The educational process does not consist only in the cognitive learning or in the behavioral norms. The children, in spite of their short age, have their own experimental baggage, with their own personal history that, definitively, is sufficient for a personal reading of the world. The didactic aim consists in leading the children to not consider as deduced what already they know and to the

continuous interrogative process that induces to break a “scheme”, in the frame of an uncertainty condition or a “doubt”.

Introducción: “Dubito, ergo sum”[1]

Enseñamos en una clase de primer curso de primaria a un grupo de veintitrés alumnos de seis años, en una escuela milanesa. Exige las bases de adquisición de los instrumentos básicos de aprendizaje (leer, escribir, saber contar, solucionar problemas) sino también la formación de un pensamiento crítico y la capacidad de reflexionar sobre las tareas asignadas y el mundo circunstancial.

Es la enseñanza de las ciencias que, quizás más que las otras asignaturas, permite “insinuar la duda”, hacer que los niños (se) pregunten y encuentren las respuestas por la observación y la experimentación. En efecto, no damos nociones “pre-empaquetadas”. Así pues, desde la primera clase, les introducimos a la metodología científica mientras que generalmente lo hacen en las clases superiores.

Metodología

Uno de los objetivos de la programación anual de ciencias de la clase de primer curso de primaria consiste en conocer las características que distinguen los seres vivientes y de los seres no vivientes. Para lograr tal objetivo, empleamos la metodología científica con los niños: (a) Observar la realidad y formular planteamientos; (b) formular hipótesis; (c) averiguar las hipótesis (experimentación). A este efecto, es importante hacer reconocer la relación que transcurre entre hipótesis, observaciones y experimentaciones y es indispensable insinuar siempre la duda, también cuando la sola observación de la realidad no necesita la experimentación.

(a) Fase 1: observar la naturaleza y dudar

La base inicial de la metodología científica es la observación y la referencia a hechos exteriores.

Antes de proceder a la distinción entre seres vivientes y no vivientes, llevamos a los niños en el jardín de la escuela y les dejamos libres de observar, de recoger, de cavar. Vuelven con flores, piedras, animales de pequeñas dimensiones. Llevamos todo

[1] DESCARTES, R., *Discours de la méthode*, 1637.

en clase y dejamos la vía a un debate, a la exposición y al examen de lo que han encontrado.

Entre los alumnos, una niña enseña una pequeña mariquita et cada uno de sus compañeros observa las particularidades del insecto y lo describe.

Cuando les preguntamos si la mariquita es un ser viviente o no viviente, la respuesta es inmediata: viviente. A continuación, les pedimos una explicación de su respuesta que se evidencia por el movimiento del insecto. Les introducimos entonces la duda: ¿se mueven todos los seres vivientes? Contestan positivamente sin pensarlo realmente. Otra duda: ¿las plantas son seres vivientes? También en este caso contestan positivamente sin vacilar. Se trata de un dato de hecho, un conocimiento que tienen y que nunca han averiguado.

Añadimos una duda más: pero no se mueven las plantas, ¿cómo podemos decir que sean seres vivientes? Invitamos a los niños a pensar en las plantas del jardín y al pequeño bulbo de la flor que tenemos en clase. Ahora que éstos "observan", notan las diferencias entre lo antes y lo después. La pequeña planta ha crecido porque le hemos dado el agua. La respuesta formulada es que las plantas y las flores crecen porque se alimentan. Además, los alumnos llegan a realizar analogías entre los hombres y las plantas: los niños comen, crecen como las plantas. Intentamos con ellos llegar a una conclusión que nos haga determinar algunas de las peculiaridades que caracterizan un ser viviente: un "ser" aunque no se mueve, pero crece y se alimenta, ha de considerarse como viviente.

Mostramos a continuación a la clase una pequeña piedra que un niño ha entregado. A nuestra pregunta de saber si, según las características elegidas, una piedra puede ser considerada como un ser viviente, la respuesta es negativa. A ésta, aportamos otra duda: "¿Habéis observado una piedra tanto tiempo para poder decir que no crece? En el fondo, la piedra tampoco se mueve, como las plantas". Responden negativamente y un niño rompe el silencio al decir que la piedra en el jardín es enorme, quizás antes era pequeña y después ha crecido muy despacio. Se abre un debate entre ellos y les llevamos a formular hipótesis.

(b) Fase 2: formular hipótesis.

La discusión se concluye con los niños que escriben en su cuaderno las hipótesis, o sea lo que el científico piensa que ocurrirá. De la discusión entre ellos,

surgen dos hipótesis: si la piedra pertenece al mundo de los vivientes, se alimentará y crecerá; si la piedra pertenece al mundo de los no vivientes, no se alimentará y no crecerá.

(c) Fase 3: la experimentación

Viene el momento de la experimentación. Visto la edad de los alumnos, éstos esperan que, una vez realizada, se pueda llegar a la verificación de una de ambas hipótesis. Pero les avisamos que la experimentación será a "largo término", o sea no tendrán una respuesta inmediata; tendrán que esperar porque el crecimiento no podrá ser instantáneo.

- *Las condiciones de la experimentación:*

Duda: ¿si la piedra en jardín ha crecido, con qué ha crecido? Respuesta: "*la tierra, la lluvia y la luz como las plantas".* Recreamos para la piedra las mismas condiciones que tiene el peñasco en el jardín. Plantamos el guijarro en un bote lleno de tierra colocado sobre el alféizar de la ventana, para que reciba la luz y agua. Los niños preguntan: "¿Si la piedra tuviera que crecer como la del jardín, cómo hacemos para desplazarla de la ventana?". Contestamos que "si la piedra es un ser viviente y crece alimentándose, bastará con quitarle el nutrimento".

- *El término de comparación:*

Encontramos un término de comparación para que el niño pueda entender los cambios ocurridos (o no) en la piedra. Este será la planta porque está en las mismas "condiciones" que las de la piedra. Así, los alumnos deberán determinar los cambios entre ambos elementos que se observarán poco a poco.

- *La tabla de los datos observados y los instrumentos*

Los niños dibujan en el cuaderno una tabla. Horizontalmente escriben los nombres de ambos objetos del experimento. Verticalmente escriben en su momento las fechas así que, en cada rectángulo que se ha venido a crear, señalarán los cambios detectados. Utilizarán una regla (en centímetros) para medir el eventual crecimiento de los elementos observados.

Ambos botes son regados regularmente y, cada semana, son enseñados a la clase. Después de la primera semana, miden la planta que ha notablemente crecido. Los niños observan la piedra antes de medirla, y por efecto de la sugestión, todos la ven crecida. Al medirla, la duda desaparece porque la piedra no ha sufrido cambios. A

finales de la tercera semana, tienen que pensar a trasplantar la planta mientras que el guijarro queda en su bote.

Medición y cambios observados: la planta ha crecido de 2 centímetros y está en plena floración, las hojas son largas y verdes. La piedra mide aun 2,5 centímetros y no ha tenido cambios. Viene entonces la duda siguiente: "si hemos puesto la piedra en las mismas condiciones que las de nuestra planta, ¿por qué no ha crecido?".

- *Cuarta semana de observación:*

La planta ha crecido y mide 13 centímetros. Está mustiándose y las hojas están amarilleando mientras que la piedra todavía mide 2,5 centímetros y no ha padecido cambios. De ahí, nuestra pregunta: "¿Qué significa el hecho de que la planta esté mustiándose?". Responden que está muriéndose. A la vista de que es un ser viviente y se está muriendo, les preguntamos lo que podemos decir de los seres vivientes. Contestan que los seres vivientes mueren.

En cuanto a la piedra, les preguntamos lo que piensan del hecho que no ha crecido ni se ha hecho más pequeña. Contestan que la piedra ya no se pondrá pequeña y que la piedra, al no tener las raíces, no ha podido alimentarse. A su respuesta, les indicamos que el hombre tampoco tiene las raíces y, sin embargo, se alimenta. Dicen que el hombre tiene boca, sangre, corazón y respira; que las plantas tienen savia, que es como la sangre, al contrario de la piedra. Concluyen que la piedra no es un ser viviente. Les preguntamos entonces qué podemos decir de los seres no vivientes y, a su turno, responden que ellos no mueren, no comen, no respiran; no crecen; no nacen.

Resultado y conclusiones

Los alumnos han alcanzado el objetivo preestablecido por la programación didáctica o sea, conocer las características y por tanto las diferencias entre seres vivientes y seres no vivientes. El objetivo transversal consistía en llevarles a no dar por deducido lo que ya saben o lo que les han dicho y en que el continuo proceso interrogativo les induzca a romper un "esquema", en un estado de incertidumbre o de "duda".

La metodología didáctica se ha basado principalmente en un proyecto educativo global que tiende a sustentar la visión de un niño de 6 años que, al revés de lo que a menudo somos inducidos a creer, es realmente capaz de descubrir, de reflejar sobre el

mundo y lograr a encontrar y a darse respuestas que son los conocimientos. La tarea y la dimensión del trabajo del docente consisten no sólo en “dar” nociones, sino también en “introducir la duda y enseñar a dudar”. Sólo de este modo, podremos construir juntos al niño un verdadero recorrido cognitivo.

DEL PROCESO INVESTIGADOR A LA CREACIÓN DE UNA NUEVA ASIGNATURA EN ESTUDIOS DE MASTER Y DOCTORADO EN DIDÁCTICA DE LA MÚSICA

Amparo Porta

Universitat Jaume I. Castellón

Resumen

La línea de investigación que presentamos se ha desarrollado para conocer el hábitat sonoro del niño y adolescente actual. La finalidad última es la mejora de la educación musical, es decir, significativa, con sentido y presencia en el currículo, por ello los estudios realizados se abordan desde una perspectiva semiótica, se analizan desde el lenguaje musical y se interpretan desde una mirada educativa. La importancia de los mass-media en la construcción de la identidad y la conciencia constituye uno de los grandes retos educativos actuales, y su banda sonora señala a la educación musical. Este trabajo forma parte de una investigación más amplia en el que queremos mostrar en esta fase el camino recorrido desde la investigación hasta la construcción de una nueva asignatura en los estudios de Master y Doctorado: *Lecturas del Hábitat Sonoro.* Las preguntas y herramientas de análisis desarrolladas a lo largo de estos últimos diez años, tanto de carácter cualitativo como cualitativo, utilizando como formas de aproximación el análisis musical, observacional y de contenido, han servido de base para la construcción de esta nueva asignatura que tendrá carácter obligatorio en el Master Oficial Universitario de Didáctica de la Música por la Universitat Jaume I. En este trabajo ofrecemos su génesis investigadora, resultados y herramientas relevantes así como su proceso de construcción y diseño final, mostrando sus retos, estructura y planificación. Todo ello generado desde una lectura comprensiva, innovadora y crítica de la música en su contexto, desde el hábitat sonoro

Abstract

The research presented here has been developed to meet the noise current habitat of the child and adolescent. The ultimate aim is to improve music education, ie, significant, meaningful and presence in the curriculum, so the studies are discussed from a semiotic perspective, are analyzed from the musical language and interpreted from an

educational perspective. The importance of the mass media in the construction of identity and consciousness is one of the major current educational challenges, and draws its soundtrack music education. This work is part of a wider investigation in which we want to show at this stage the path from research to the construction of a new course in the Master's and Doctoral studies: Readings Sound Habitat. The questions and analysis tools developed over the past ten years, both qualitative and qualitative approach using as the musical forms, observational and content analysis formed the basis for the construction of this new subject that will mandatory in the Official Master Degree in Music Education from the Universitat Jaume I. In this paper offer the relevant research genesis, results and tools as well as the construction process and final design, showing its challenges, structure and planning. All it generated from a comprehensive, innovative and critical reading music in context, from the sound habitat.

Introducción

Hoy en día podemos decir, sin temor a equivocarnos, que la música esta presente en la mayoría de las actividades cotidianas, por ello afirmamos que forma parte del hábitat sonoro. Desde el punto de vista académico el desarrollo de la Música como disciplina se ha producido a través de diferentes áreas, correspondiendo su faceta formativa a la Educación Musical y la Didáctica de la Música. En este marco surge el grupo de investigación *Hábitat sonoro. Música, imagen y significado* con tres finalidades: estudiar dicho hábitat para conocerlo y proporcionar acciones educativas que lo contemplen de manera comprensiva, creativa, innovadora y con sentido crítico, encontrar formulas de observación y revisión de la producción sonora dirigida a la infancia y, finalmente, consolidar una línea de investigación formadora sobre la comprensión del entorno sonoro y su aproximación mediante herramientas y métodos de investigación. En este texto mostramos el desarrollo investigador realizado por el grupo y sus aportaciones hasta la creación de la nueva asignatura “Lecturas del Hábitat Sonoro”.

El desarrollo investigador del GI Hábitat Sonoro

Justificación

Este grupo ha desarrollado su línea investigadora sobre el entorno sonoro cotidiano Para abordarlo partimos de un presupuesto inicial que compromete la educación general y musical, la comunicación, la sociología y la semiótica, porque la música habla desde su propio lenguaje, para todos y es recibida de forma individual y privada (Porta, 2007a). (Figura 1).

Figura 1. Porta, 2007, Músicas públicas, escuchas privadas

Para acercarnos a este territorio multifacético, el primer paso, siempre es formativo, estudiando la temática en el campo musical (Randel, 1997, Benjamin,1973), educativo (Porta, 2007a, 2007b; Schaeffer, 1966; Schafer, 1977; Sloboda, 2005), la pedagogía crítica (Aronowitz y Giroux,1991), la psicología (Hargreaves y North,1999; Medrano, 2008; Perls, 1998; Piaget e Inhelder, 1981; Vigotsky, 1981) y la comunicación (Eco y Cantarell, 1978; Greimas et al., 1973) como áreas y autores destacados. En una segunda fase seleccionamos el campo de observación, que fue el audiovisual como primera aproximación, elaborando y aplicando algunas herramientas a distintas muestras de cine y televisión, finalmente hemos estudiado sus efectos en la infancia a través de visionados, escuchas y cuestionarios.

Objetivos

Para estudiar la representación del mundo que ofrece la música en la infancia, su peso, efectos e influencia, hemos en este periodo tres objetivos de carácter general, subdivididos en objetivos específicos.

Objetivo 1. Conocer la música del hábitat sonoro y del entorno cotidiano

Objetivo 2. Conocer cómo es y dónde está situada la música

Objetivo 3. Conocer su sentido, dominios y tendencias

Metodología

La metodología de análisis utilizada ha sido el análisis musical, sociológico y semiótico.

Figura 2. Procedimiento

Cómo

Para lograr nuestros objetivos en primer lugar hay que identificar los tipos de datos y métodos necesarios para, posteriormente, realizar el diseño de la investigación, llevarla a término, y finalmente analizar los resultados para extraer conclusiones y plantearse nuevas metas (Cohen, 2011). Así hemos fabricado algunas herramientas con las que hemos realizado diferentes estudios.

Crear herramientas y obtener resultados (Figura 3)

Abordar el *objetivo 1. Conocer la música que escuchan en el hábitat sonoro y espacios de proximidad.* La plantilla 3.0 (Porta y Ferrández, 2009).

Abordar el *objetivo 2.* La banda sonora en su estructura narrativa. Líneas de tiempo y cronogramas específicos para los audiovisuales analizados.

Abordar el *objetivo 3. E*studios observacionales, creación de cuestionarios, análisis estadístico y de contenido e interpretación semiótica del discurso.

Figura 3. Las herramientas y algunos resultados.

Resultados

Los estudios sobre el entorno sonoro

El proceso investigador desarrollado, sus estudios, herramientas, resultados, conclusiones y discusión ha dado lugar a “Lecturas del Hábitat sonoro”.

Creación de la asignatura "Lecturas del Hábitat Sonoro" en el Master de Didáctica de la Música de la Universitat Jaume I

El Master de Didáctica de la Música de la Universitat Jaume I

El *Master universitario en Didáctica de la Música por la Universitat Jaume I (Figuras 4, 5 y 6)*, de 60 créditos, está dirigido a titulados de conservatorio que deseen desarrollar una formación didáctica avanzada.

Figura 4. El master de didáctica de la Música

Figura 5. Estructura

Figura 6. Diseño

Finalidades

Mejorar y actualizar la formación didáctica de los profesores de música.

Abrir y dar cobertura a una línea de formación e investigación didáctica basada en los propios contextos socioculturales.

Acceder Programas de Doctorado.

Objetivos

Desarrollar la capacitación didáctica avanzada a los colectivos responsables de la formación musical superior.

Cubrir las necesidades investigadoras específicas de la Educación Musical en los niveles avanzados.

La génesis de una asignatura al abrigo de una línea investigadora. Aspectos innovadores de "Lecturas del hábitat sonoro"

Justificación

Elementos para el diseño de la asignatura

Esta línea de investigación está interesada en proporcionar elementos formativos para estudiar el hábitat musical, utiliza los elementos del contexto cotidiano, para describirlo y establecer relaciones por medio del análisis musical, de contenido, significativo e interpretativo de músicas en sus contextos.

Metodología

El grupo ha conformado la metodología necesaria mediante:

1) Transcripciones
2) Elaboración, depuración y agrupamiento de categorías
3) Definición de categorías
4) Recategorización
5) Redes.

Apoyos informáticos: Atlas.ti en el análisis cualitativo y File Maker y SPSS para el análisis cuantitativo.

Objetivos

En esta trayectoria investigadora hemos desarrollado los siguientes objetivos:

1. Conocer las técnicas de análisis aplicadas al estudio de la música en los MEDIA y entornos cotidianos.
2. Conocer la recepción e indicadores de significación en contextos culturales diferenciados.
3. Aplicar a diferentes músicas la plantilla 3.0, analizando e interpretando los resultados.
4. Analizar las relaciones entre la banda sonora, las narrativas audiovisuales y sus elementos transversales.
5. Conocer sus efectos e implicaciones educativas, sociales y culturales.

Resultados: *Lecturas del hábitat sonoro*

Semestral,

4 créditos,

Contenidos

Patrimonio musical, memoria colectiva y formas de comunicación.

El entorno musical cotidiano y los contenidos de la proximidad-

La banda sonora de los medios audiovisuales, sistemas de significación y valores.

Aplicación docente de bandas sonoras e interpretación critica.

Introducción a la sonorización de audiovisuales y creación de bandas sonoras con música incidentales y preexistentes.

Formas de aproximación al entorno sonoro. Instrumentos y análisis.

Creación de observatorios e informes.

Publicar los resultados.

Resultados de aprendizaje

Conocer y aplicar las técnicas de análisis para el estudio de la música en diferentes contextos y medios.

Conocer y profundizar en los indicadores de significación musical en contextos culturales diferenciados.

Desarrollar itinerarios, procesos e informes sobre el hábitat sonoro.

Examinar de forma comprensiva y crítica teorías, modelos e interpretaciones acerca de la música y su relación con diferentes entornos .

Identificar y estudiar los efectos de los modos de escucha en contextos multimodales.

Competencias generales y específicas

Desarrollar la innovación y la creatividad en la práctica profesional, aplicar los conocimientos teóricos y avances científicos a la práctica profesional y la investigación en Didáctica de la Música.

Utilizar las TIC como instrumentos para el diseño y desarrollo de la práctica profesional e investigadora.

Interpretar en profundidad los aspectos culturales, científicos, expresivos y patrimoniales de la Música y su influencia en la educación para crear, desarrollar, implementar y evaluar planes de acción didáctica como respuesta a las necesidades actuales.

Conclusiones	Limitaciones y futuras direcciones
Un acercamiento al entorno sonoro y sus efectos en educación a través de la investigación	

Figura 7. Conclusiones *Figura 8.* Acciones futuras

Agradecimientos

1) I+D (2007/2010) (P1-1A2007-17), 2) AECID (A/018075/08), 3) I+D (2010/2012)(P11B2010-37), 4) I+D (2010/2012) (P11B2010-37) 5) I+D Nacional (Edu2012-36404) 2013/2015, 6) I+D Local (2015/2017).

Referencias

Aronowitz, S. y Giroux, H.A. (1991). *Postmodern education: Politics, culture, and social criticism.* University Minnesota Press.

Benjamin, W. (1973). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. Discursos interrumpidos* I. Madrid: Taurus.

Cohen, L. (2011). *Research methods in education.* Londres: Routlege

Eco, U. y Cantarell, F. (1978). *La estructura ausente: Introducción a la semiótica*. Madrid: Lumen.

Greimas, A. et al. (1973). *En torno al sentido: Ensayos semióticos.* Madrid: Fragua.

Hargreaves, D. y North, A. (1999). The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, *27*(1).

Medrano, C. (2008). La dieta televisiva y los valores: un estudio realizado con adolescentes en la CA del PV. *Revista Española de Pedagogía*, *239*.

Perls, F. S. (1998). *Dentro y fuera del tarro de la basura.* Madrid: 4 Vientos.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1981). *Psicología del niño.* Madrid: Morata.

Porta, A. (2007a). Hablemos de educación, hablemos de música. *Eufonía*, 2007(40), 87-98.

Porta, A. (2007b). *Músicas públicas, escuchas privadas. Hacia una lectura de la música popular contemporánea.* Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Porta, A. y Ferrández, R. (2009). Elaboración un instrumento para conocer las características de la banda sonora de la programación infantil TV. *RELIEVE, 15*(2). Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_6.htm

Randel, D. (Ed.) (1997). *Diccionario Harvard de música.* Madrid: Alianza

Schaeffer, P. (1966). *Traité des Objets Musicaux.* Paris: Seuil.

Schafer, M. (1977). *The tuning of the world.* Toronto: McClelland and Steward.

Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind: Cognition, emotion, ability, function.* Oxford University Press.

Vigotsky, L.S. (1981*). The instrumental method in psychology*. NY: Sharpe.

RÚBRICAS PARA LA PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE RECIENTE INGRESO EN LA EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE ARTE

José Luis Menéndez Varela y Eva Gregori Giralt

Universidad de Barcelona

Resumen

La extensión del uso de los sistemas de rúbricas ha mostrado la necesidad de involucrar a los estudiantes en su diseño y aplicación. Este estudio describe la utilización de un sistema de rúbricas por un grupo de estudiantes de la titulación de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Las rúbricas habían sido diseñadas por los profesores de la asignatura y un pequeño grupo de estudiantes de posgrado en el curso académico anterior. Superada esta fase piloto, se procedió a comprobar cómo los estudiantes de reciente ingreso utilizaron las rúbricas en la evaluación entre iguales de los proyectos diseñados por sus compañeros. Se analizó la varianza de sus puntuaciones, se estimó hasta qué punto los estudiantes habían hecho un uso consistente de las rúbricas y el grado de acuerdo de sus puntuaciones. Los resultados mostraron que los estudiantes hicieron un uso consistente de las rúbricas aunque no alcanzaron los niveles de coincidencia deseables. Se concluye que las rúbricas estuvieron bien diseñadas pero que necesitan utilizarse con otros recursos y fomentar su uso continuado en el tiempo.

Abstract

With the widespread use of rubrics systems, there is a growing need to involve students in their design and implementation. This study describes the use of a rubrics system by a group of students on the Fine Arts degree at the University of Barcelona. The rubrics were designed by teachers and by a small group of postgraduate students during the previous academic year. After this pilot phase, we assessed the use that new students made of the rubrics in their peer review of projects designed by their colleagues. We analyzed the variance of the scores, assessed the extent to which the students had made appropriate use of the rubrics, and examined the degree of agreement of their scores. The results showed that students made appropriate use of the rubrics although the desired levels of coincidence were not reached. We conclude that the rubrics were well

designed but they need to be used in combination with other resources. It is also necessary to encourage their continued use over time.

Introducción

Prácticamente nadie admite ya que las rúbricas sean solo instrumentos de evaluación. Su capacidad para hacer explícitos y comprensibles para el estudiante los diferentes niveles de consecución de las actividades de aprendizaje o de destacar los aspectos clave de dichas actividades, las ha convertido en un verdadero recurso educativo. Por ello, en los últimos años los especialistas se han dedicado a dilucidar hasta qué punto las rúbricas afectan positivamente al aprendizaje, qué tipo de aprendizajes promueven y cuál es la calidad de los mismos. A pesar de algunos estudios (Gugiu, Gugiu y Baldus, 2012), siguen existiendo dudas sobre la validez y la fiabilidad, sobre el grado de coincidencia en los juicios y sobre las representaciones que las rúbricas activan en los evaluadores. Incluso algunos autores han señalado el riesgo de que las rúbricas se interpreten de manera prescriptiva y se desvirtúe el enfoque profundo del aprendizaje que persiguen.

Una forma de sortear estos obstáculos es utilizar las rúbricas en actividades de aprendizaje complejas (Wolf y Stevens, 2007) y acompañar su diseño de una reflexión sobre quién, cómo y por qué van a ser utilizadas (Turley y Gallagher, 2008). Así las rúbricas pueden ayudar a los estudiantes a comprender los objetivos de aprendizaje y los criterios con los que van a ser evaluados (Reddy y Andrade, 2010; Wolf y Goodwin, 2007); a regular el proceso de aprendizaje, y a hacer más transparente y justa la evaluación (Andrade y Du, 2005). Armonizar estos tres aspectos depende en gran medida de la adecuación del lenguaje al perfil de todos los participantes (Montgomery, 2002; Torrie, 2007) y, en este sentido, deviene indispensable que dichos participantes intervengan en todas las etapas del diseño y utilización de la rúbrica.

Partiendo de esta consideración, el Observatorio sobre la Didáctica de las Artes involucró a tres estudiantes de posgrado en el diseño y utilización de un sistema de rúbricas para evaluar la exposición oral de proyectos realizados por estudiantes de reciente ingreso en la Facultad de Bellas Artes. Los profesores elaboraron las rúbricas y las discutieron con los estudiantes de posgrado, que contribuyeron especialmente en la adecuación del lenguaje de las rúbricas a los estudiantes. Luego, estudiantes de

posgrado y profesores las utilizaron en las pruebas de evaluación en el aula y en las sesiones de discusión sobre lo observado que siguieron a cada evaluación.

Método

Superada esta fase piloto con los tres estudiantes de posgrado, se procedió a comprobar cómo los estudiantes de Bellas Artes de reciente ingreso utilizaron las rúbricas en la evaluación entre iguales de los proyectos de sus compañeros. En primer lugar, se analizó la varianza de sus puntuaciones a lo largo de las tres ocasiones de evaluación que se programaron durante el semestre para determinar si existían diferencias significativas. En segundo, se estimó hasta qué punto los estudiantes habían hecho un uso consistente de las rúbricas a lo largo del curso. En tercero, se estudió el grado de acuerdo entre sus puntuaciones.

Resultados

En primer lugar se presenta el resultado del análisis de la varianza (Anova) de las puntuaciones consignadas por los estudiantes a sus compañeros en cada una de las tres fases de evaluación.

Tabla 1. *Anova conjunto de los estudiantes evaluadores*

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F[a]	Sig. (p<0,05)
Inter-sujetos	32,430	2	16,215	6,404	0,002
Intra-sujetos	2341,955	925	2,532		
Total	2374,385	927			

[a]Máximo valor permitido por el azar = 3

La Tabla 1 demuestra que, a juicio de los estudiantes, sus compañeros experimentaron un progreso a lo largo del semestre siendo mejor la tercera fase, con un 6,97 de media, seguida de la segunda, con un 6,80, y de la primera, con un 6,53. A continuación (Tabla 2), se estimó la consistencia interna de dichas puntuaciones por fase a través del coeficiente Alpha de Cronbach y la concordancia entre ellas mediante el cálculo del coeficiente de correlación intraclase para medidas promedio (CCI).

Tabla 2. *Alpha de Cronbach y CCI por fase*

Fase	1	2	3
Alpha de Cronbach	0,72	0,79	0,83
CCI	0,841	0,916	0,933

Tanto los niveles de homogeneidad como el grado de correlación de las puntuaciones fueron elevados desde el principio del curso y fueron aumentando en cada fase hasta alcanzar valores considerados muy buenos por los especialistas.

Discusión y conclusiones

Los resultados señalaron que hubieron diferencias estadísticamente significativas entre las tres fases y un nivel de homogeneidad bueno o muy bueno en sus puntuaciones, y que el grado de correlación iba aumentando hasta alcanzar niveles excelentes al final del semestre. Eso significaba que los evaluadores habían hecho una utilización consistente de las rúbricas desde el principio, que dicha utilización había ido mejorando a medida que su familiaridad con el recurso y el fenómeno a evaluar había ido en aumento, e incluso que se había logrado una forma compartida de observar lo acontecido en el aula.

Como han señalado Sadler (2005) y Surgenor (2013), las dificultades del uso de rúbricas aparecen más en el momento de su utilización que en su diseño. Esta aplicación implica una comprensión del significado de los criterios y procedimientos de evaluación pero también la capacidad para adaptar el sistema de evaluación a cada objeto evaluado. Las sesiones de discusión que, en el aula, siguieron la exposición de los proyectos tuvieron por finalidad que profesores y estudiantes construyeran colectivamente una misma visión de los proyectos y crearan por ello un equipo consistente de evaluación. En este sentido, se podrían sumar los beneficios de la participación de los estudiantes en la evaluación (Oakleaf, 2008) a los beneficios ya reconocidos sobre la importancia de su participación en el diseño de las rúbricas.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad y los fondos FEDER [HAR2013-46608-R]; el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona [REDICE14-1321]; el Vicerrectorado de Política Docente y Lingüística, y el Programa de Mejora e Innovación Docente de la Universidad de Barcelona [GIDCUB-13/103].

Referencias

Andrade, H. y Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, *10*(5), 1-11.

Gugiu, M. R., Gugiu, P. C. y Baldus, R. (2012). Utilizing Generalizability Theory to Investigate the Reliability of the Grades Assigned to Undergraduate Research Papers. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation, 8*(19), 26-40.

Montgomery, K. (2002). Authentic Tasks and Rubrics: Going beyond Traditional Assessments in College Teaching. *College Teaching, 50*(1), 34-39.

Oakleaf, M. (2008). Dangers and Opportunities: A Conceptual Map of Information Literacy Assessment Approaches. *Portal: Libraries and the Academy, 8*(3), 233-253.

Reddy, Y. M. y Andrade, H. (2010). A Review of Rubric Use in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35*(4), 435-448.

Sadler, D. R. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 30*(2), 175–194.

Surgenor, P. W. G. (2013). Measuring up: comparing first year students' and tutors' expectations of assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education,* 38(3), 288–302.

Torrie, H. (2007). *A Web-Based Tool for Oral Practice and Assessment of Grammatical Structures*. Online submission (ED508831). Utah: Department of Linguistics and English Language. Brigham Young University. Recuperado el 23/01/2014, de http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED508831.pdf

Turley, E. D. y Gallagher, C. W. (2008). On the "Uses" of Rubrics: Reframing the Great Rubric Debate. *English Journal*, *97*(4), 87-92.

Wolf, K. y Goodwin, L. (2007). Evaluating and Enhancing Outcomes Assessment Quality in Higher Education Programs. *Metropolitan Universities*, *18*(2), 42-56.

Wolf, K. y Stevens, E. (2007). The Role of Rubrics in Advancing and Assessing Student Learning. *The Journal of Effective Teaching*, *7*(1), 3-14.

LA IDENTIDAD DEL ESTUDIANTE Y LA CARPETA DE APRENDIZAJE GRUPAL: UN ANÁLISIS SOBRE LA ADECUACIÓN DEL RECURSO AL CONTEXTO EDUCATIVO

Eva Gregori Giralt y José Luis Menéndez Varela

Universidad de Barcelona

Resumen

En los últimos años, el uso de carpetas de aprendizaje ha sido influenciado por la irrupción de las TIC en el aula y su combinación con modalidades de aprendizaje grupal. Ello ha alterado el carácter individual del recurso didáctico y ha acentuado su utilidad para fomentar la reflexión del estudiante sobre los procesos de construcción de una identidad profesional. Este estudio investiga la adecuación al contexto educativo de una carpeta de aprendizaje integrada en un escenario de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el que cada grupo de trabajo trató un asunto central de una asignatura obligatoria de la titulación de Bellas Artes. El resultado de estimar la fiabilidad real arrojó un coeficiente Alpha de Cronbach de 0,79 y el cálculo de la fiabilidad teórica ratificó el equilibrio entre el número de ítems de evaluación y la duración semestral de la asignatura. El análisis de la carga de trabajo y de los resultados académicos obtenidos permitió también asegurar la adecuación del recurso al contexto.

Abstract

In recent years, the use of learning portfolios has been influenced by the emergence of ICT in the classroom and by the combination of these technologies with types of group learning. This new trend has altered the individual character of learning portfolios and has highlighted their value in promoting student reflection on the process of building a professional identity. This study investigates the potential in the educational context of an integrated learning portfolio in a problem-based learning (PBL) scenario in which each working group discussed a key theme from one of the compulsory courses in the Fine Arts degree. The estimation of the true reliability yielded a Cronbach alpha coefficient of 0.79, and the calculation of the theoretical reliability ratified the balance between the number of assessment items and the one-term duration of the course. The

analysis of the workload and of the academic results obtained also stressed the value of the resource in the context.

Introducción

En los últimos años se ha enfatizado que la carpeta es el único recurso que valora los procesos y las habilidades del estudiante, el único que permite volver sobre el trabajo hecho y determinar los puntos fuertes y débiles del mismo, y uno de los recursos que mejor consigue construir un aprendizaje y una evaluación auténticos por su insistencia en la conexión entre los aprendizajes y el desempeño en el mundo real (Meeus, van Petegem y Engels, 2009; Newhouse y Njiru, 2009). La relación entre estas observaciones y el aprendizaje centrado en competencias es casi automática (Jarvis, O'Sullivan, McClain y Clardy, 2004; Matas y Allan, 2004; van der Vleuten y Schuwirth, 2005). La irrupción de las TIC ha añadido el asunto de la creación de una comunidad de colaboración en línea (Knight, Hakel y Gromko, 2008; Whitfield, 2011) y ha promovido la utilización de carpetas en entornos didácticos grupales tales como el aprendizaje-servicio o el aprendizaje basado en problemas (Cooper y Niu, 2010; Gülbahar y Tinmaz, 2006; Mills, Bennett, Crawford y Gould, 2009).

Este estudio investiga la adecuación al contexto educativo de una carpeta de aprendizaje integrada en un escenario de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el que cada grupo de trabajo trató un asunto central de una asignatura obligatoria de la titulación de Bellas Artes en forma de problema al que debía dar solución por medio de un proyecto artístico. La carpeta se estructuró en diferentes actividades que iban acompañadas de un informe de trabajo en el que los estudiantes reflexionaban sobre su proceso, su progreso y la calidad de su producto final. Tanto el resultado de la actividad como el informe que la acompañaba se sometían a la valoración de los compañeros según los criterios de evaluación usados por el profesor. Al finalizar el semestre, cada grupo de estudiantes exponía públicamente la reflexión teórica y el proceso seguido en la elaboración de su proyecto artístico y recibía la valoración del profesor y de los compañeros. La carpeta se completaba con la preparación semanal de una pregunta tipo test con tres respuestas asociadas –Cuestionario de respuestas de opción múltiple– que debía proponer el estudiante. Esta actividad fue realizada individualmente –como

también lo fue la evaluación entre iguales de la exposición oral– y perseguía el contacto regular del estudiante con la materia impartida a lo largo del curso.

Método

Este estudio empírico analizó las puntuaciones obtenidas por 307 estudiantes de reciente ingreso de la titulación de Bellas Artes. La muestra estuvo compuesta por un 69,12% de mujeres con un promedio de edad de 24 años (moda de 19) que en un 63,73% no trabajaba.

La investigación estimó el grado de homogeneidad y la correcta proporción entre el número de criterios de evaluación y la consistencia interna de la carpeta mediante el cálculo del coeficiente Alpha de Cronbach. También se valoró su extensión, calculando el aumento o la disminución teóricos de la fiabilidad mediante la variación del número de criterios de evaluación. Para ello, se trabajó con la fórmula de profecía de Spearman-Brown. En el estudio de la adecuación al contexto educativo, se incluyen las calificaciones obtenidas así como las medianas de las horas que los propios implicados afirmaron haber dedicado a cada una de las partes que constituyeron la carpeta. La carga de trabajo se obtuvo mediante un sistema de encuestas voluntario que acompañaba cada una de las actividades del recurso didáctico.

Resultados

Para estimar la fiabilidad de las inferencias extraídas de la carpeta se calculó en primer lugar el coeficiente Alpha de Cronbach del conjunto de puntuaciones obtenidas por los estudiantes en cada uno de los criterios de evaluación. Además, se calculó en cuánto habría que aumentar el número de ítems para lograr una fiabilidad de 0,90 y cómo afectaría al coeficiente Alpha la reducción a la mitad de los nueve ítems de evaluación de los que constaba la carpeta (Tabla 1).

Tabla 1

Variación en la fiabilidad mediante la modificación del número de ítems

Fiabilidad inicial (α de Cronbach)	Nº inicial de ítems	Nueva fiabilidad (α de Cronbach)	Valor n[a]	Nuevo nº de ítems
0,79	9	0,90	≈3	27
0,79	9	0,67	≈0,55	5

[a]El valor *n* es el factor por el que debe multiplicarse el número de ítems para obtener un α de Cronbach específico.

En lo concerniente a la adecuación al contexto educativo, se calculó el número de horas que los estudiantes dedicaron a cada actividad (Tabla 2).

Tabla 2

Número de horas de trabajo autónomo del estudiante por actividad

	Evaluación entre iguales	Exposición del proyecto artístico	Cuestionario de respuestas de opción múltiple	Total
Mediana	16	55	10	81

La carga de trabajo final del estudiante (154,5 horas) es el resultado de sumar las horas de trabajo autónomo (en concreto, 81 horas dedicadas a las actividades de la carpeta), las de su trabajo en el aula (56 horas) y las de otras tareas guiadas como la asistencia a las tutorías con el profesor (17,5 horas). Considerando que el número total de horas de las asignaturas participantes era de 150 según el plan de estudios de la titulación, se puede llegar a la conclusión de que la propuesta didáctica supuso un exceso de 4,5 horas (un 3% del total).

Finalmente, se graficaron los resultados académicos para comprobar hasta qué punto la curva de distribución se acercaba a la normal. La Figura 1 incluye estos resultados con la indicación del porcentaje correspondiente.

Figura 1. Calificaciones finales

Discusión y conclusiones

La integración y autenticidad de las competencias son dos cuestiones clave para validar cualquier carpeta (Van der Vleuten y Schwirth, 2005) y garantizar que el estudiante entiende mejor el proceso y los resultados de aprendizaje, reflexiona sobre dicha experiencia y emite juicios sobre su propio trabajo (Matas y Allan, 2004). En el ejemplo examinado se obtuvo un grado aceptable de integración de actividades y criterios de evaluación y, a juzgar por la distribución de las calificaciones y el número de horas dedicadas a la carpeta, también una correcta adecuación al contexto educativo (Tablas 1 y 2). El hecho de que la suma de notables, sobresalientes y matrículas supere en nueve puntos el porcentaje de aprobados habla además de la calidad del aprendizaje construido.

Se cumpliría así con la idea de que el éxito de las carpetas radica en el asesoramiento que recibe el estudiante sobre cómo estructurarla (Knight et al., 2008). Pero también en la relación que este experimenta entre el esfuerzo elevado exigido por la carpeta y un enfoque profundo o superficial del aprendizaje (Baeten, Dochy y Struyven, 2008). Desarrollada en grupo, evaluada entre iguales y orientada hacia asuntos clave de la disciplina, la carpeta propuesta logró introducir al estudiante en su contexto disciplinar.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad y los fondos FEDER [HAR2013-46608-R]; el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona [REDICE14-1321]; el Vicerrectorado de Política Docente y Lingüística, y el Programa de Mejora e Innovación Docente de la Universidad de Barcelona [GIDCUB-13/103].

Referencias

Baeten, M., Dochy, F. y Struyven, K. (2008). Students' Approaches to Learning and Assessment Preferences in a Portfolio-Based Learning Environment. *Instructional Science, 36*(5-6), 359-374.

Cooper, G. y Niu, R. (2010). Assessing International Learning: A Mixed Methodological Approach to Assessing Curricular and Extracurricular International Experiences. *The Journal of General Education, 59*(3), 159-171.

Gülbahar, Y. y Tinmaz, H. (2006). Implementing Project-Based Learning and E-portfolio Assessment in an Undergraduate Course. *Journal of Research on Technology in Education, 38*(3), 309-327.

Jarvis, R. M., O'Sullivan, P. S., McClain, T. y Clardy, J. A. (2004). Can One Portfolio Measure the Six ACGME General Competencies? *Academic Psychiatry, 28*(3), 190-196.

Knight, W. E., Hakel, M. D. y Gromko, M. (2008). The Relationship Between Electronic Portfolio Participation and Student Success. *Professional File. Association for Institutional Research, 107*(Spring), 1-16.

Matas, C. P. y Allan, C. (2004). Using Learning Portfolios to Develop Generic Skills with On-line Adult Students. *Australian Journal of Adult Learning, 44*(1), 6-26.

Meeus, W., van Petegem, P. y Engels, N. (2009). Validity and Reliability of Portfolio Assessment in Pre-Service Teacher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 34*(4), 401-413.

Mills, S., Bennett, B., Crawford, C. B. y Gould, L. (2009). A Model for Integrating Assessment across an Undergraduate Political Science Major. *Assessment Update, 21*(6), 1-16.

Newhouse, C. P. y Njiru, J. N. (2009). Using digital technologies and contemporary psychometrics in the assessment of performance on complex practical tasks. *Technology, Pedagogy and Education, 18*(2), 221-234.

Van der Vleuten, C. y Schuwirth, L. (2005). Assessing Professional Competence: from Methods to Programmes. *Medical Education, 39*(3), 309-317.

Whitfield, T. S. (2011). Electronic Portfolios: A Demonstration of Multi-level Communication Skills and Professional Accomplishments. *Communication Teacher, 25(*4), 240-245.

ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE TRES CUESTIONARIOS PARA MEDIR EL IMPACTO DE LOS PROGRAMAS DE DIPLOMA (DP) Y AÑOS INTERMEDIOS (PAI) DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL EN ESPAÑA

*Rocío Garrido Martos, **Gabriel Álvarez-López y **Tania Alonso Sainz

**Universidad a Distancia de Madrid, Grupo de Investigación de Políticas Educativas Supranacionales (GIPES); **Universidad Autónoma de Madrid, Grupo de Investigación de Políticas Educativas Supranacionales (GIPES)*

Resumen

Antecedentes: Los cuestionarios que se presentan son un instrumento para medir las percepciones de los estudiantes, docentes y familias involucrados directa o indirectamente en los programas de Bachillerato Internacional en España. **Método:** Se extrajeron ítems validados de cuestionarios y se diseñaron las dimensiones básicas para determinar las variables de análisis; seguidamente, tuvo lugar un proceso de interjueces a partir del cual se elaboró un cuestionario definitivo para cada colectivo. Estos fueron sometidos a un pilotaje y finalmente se realizó la validación estadística. **Resultado:** Los cuestionarios son válidos. Desde el punto de vista de su contenido mediante los índices de validez que fluctuaron entre 0,88 y 0,99. Atendiendo a la confiabilidad del instrumento, los índices de cada una de las dimensiones muestran una alta consistencia interna, ya que los valores Alpha de Cronbach oscilaron entre 0.69 y 0,93. Por su parte, la Prueba de Esfericidad de Barlett y los valores de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) oscilaron entre 0.50 y 0.76, lo que otorga a estos instrumentos una fiabilidad suficiente para ser administrados a los colectivos previstos. **Conclusiones**: se han diseñado y validado tres cuestionarios que han demostrado medir la percepción de los colectivos implicados en el impacto de estos programas en sus centros.

Abstract

Background: The questionnaires that are presented are an instrument to measure the perceptions of students, teachers and families involved directly or indirectly in International Baccalaureate programs in Spain. **Methods**: validated questionnaire items were extracted and the basic dimensions were designed to determine the variables of analysis; then, there was a process of interjudges from which a final questionnaire for

each group was developed. These were subjected to a piloting and finally statistical validation was performed. **Results**: The questionnaires are valid from the point of view of its content through the content validity index fluctuating between 0.88 and 0.99. Considering the reliability of the instrument, the rates of each of the dimensions shown high internal consistency, and the Cronbach Alpha values ranged between 0.69 and 0.93. Meanwhile, the values of KMO and Barlett sphericity test ranged between 0.50 and 0.76, which gives these instruments sufficient reliability to be administered to the intended groups. **Conclusion:** There have been designed and validated three questionnaires that have been shown to measure the perception of the groups involved in the impact of these programs in their schools.

Introducción

El proceso de diseño y validación de los cuestionarios que se presenta se enmarca en dos proyectos de investigación sobre los Programas del Diploma (DP) y Programa de Años Intermedios (PAI). Ambos forman parte de la Organización del Bachillerato Internacional (IB). La investigación de DP se centra en el impacto de dicho programa en el desarrollo de los estudiantes, de los docentes, de los coordinadores del programa, del equipo directivo y del centro. Por su parte, la investigación de MYP se basa en la búsqueda de la relación y armonización de MYP con la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Estos estudios son los primeros realizados tras sus 33 años de recorrido en nuestro país.

Método

Los cuestionarios fueron diseñados y validados en cuatro fases. Primeramente se seleccionaron ítems de cuestionarios ya validados como PISA o TALIS, entre otros, y se diseñó un modelo de dimensiones básicas para determinar las variables de análisis (fase I). En segundo lugar, tuvo lugar un proceso de interjueces desarrollado por 12 jueces expertos (fase II). En tercer lugar (fase III), a partir de este modelo se elaboró un cuestionario para cada colectivo que fueron sometidos a un pilotaje en un centro externo a la muestra. Finalmente (fase IV) se realizó la validación estadística, analizando la consistencia interna y la validez de constructo a través del Coeficiente Alpha de

Cronbach, la Medida de Adecuación Muestral KMO y la Prueba de Esfericidad de Barlett.

Fase I: Selección y extracción de ítems ya validados y diseño de los formularios.

En primer lugar se extrajeron y revisaron ítems ya validados de instrumentos ya existentes que se introdujeron en los cuestionarios. Para el cuestionario de estudiantes se tuvieron en cuenta una serie de índices del estudio PISA 2009 (OCDE, 2010; Villar, 2012; Kruger et al., 2015): el índice HEDRES[1] de posesiones educativas, el índice ATSCHL[2] para medir la relación con lo aprendido, el índice STRUDEL[3] para valorar la cercanía alumno – profesor y el índice STUBEHA[4] para el comportamiento de los estudiantes en el centro. Para el cuestionario de profesores se extrajeron ítems del informe IB UK relacionados con el desarrollo profesional, la visión de la enseñanza y la metodología; estos últimos ítems sobre metodología también se introdujeron en el cuestionario de estudiantes.

Por otra parte, tras la revisión del cuestionario de TALIS se seleccionaron e incorporaron los ítems 17 y 18 (gestión del tiempo), el ítem 26 (sobre la necesidad de desarrollarse en diferentes aspectos) y el ítem TALIS 42 (para metodología y evaluación, que también se usó en el cuestionario de estudiantes). Para las respuestas, se utilizó el escalamiento tipo Likert con cuatro categorías: Muy de acuerdo (4), De acuerdo (3), En desacuerdo (2), Muy en desacuerdo (1).

Para el cuestionario de familias se extrajeron escalas ya validadas para el nivel de ocupación y el nivel de estudios del padre y de la madre y la formación pedagógica (Índice de especialidades de oposiciones de Secundaria). Los índices referentes a los niveles de ocupación y estudios se modificaron en base al estudio piloto porque los estudiantes tenían dificultades a la hora de identificar los niveles de ocupación oficiales determinados por Instituto Nacional de Estadística. Así también el ítem que hace referencia al nivel de renta se ajustó a los intervalos de los posibles niveles socioeconómicos de las familias.

[1] Home educational resources
[2] Index of Attitude Towards School
[3] Index of Teacher - Student Relations
[4] Index of student-related factors affecting school climates

Por último, dentro de los ítems diseñados específicamente para estos cuestionarios hubo algunos que se incorporaron a los tres cuestionarios, como los de la categoría de "Ciudadanía y Cívica" o las preguntas sobre percepción del programa.

Fase II: Validación de contenido

La revisión de la propuesta de cuestionarios se realizó a través de la metodología de validación de interjueces, quienes evaluaron la pertinencia de las categorías y sus ítems. También se les ofreció un espacio para proponer cambios y sugerencias. Para ello, se contó con la participación de 12 jueces escogidos por su experiencia y conocimientos en metodología y análisis de datos en investigación educativa, así como por su dominio en estudios de programas educativos supranacionales.

Para determinar la validez de contenido, a través del juicio de expertos, se utilizó la fórmula de Lawshe (1975), quien establece que para los casos donde intervienen 12 jueces es necesario un valor mínimo de razón de validez de contenido (CVR) de 0,56 para cada ítem, para asegurar que sea improbable que el acuerdo se deba al azar. A partir de los resultados CVR de cada ítem, se calculó el IVC (Índices de Validez de Contenido), y se obtuvieron los siguientes resultados: 0.99 en estudiantes; 0,97 en docentes; 0.88 en familias. Se eliminaron, dividieron o fusionaron 4, 9, y 3 ítems de estudiantes, docentes y familias respectivamente ya que representaron un valor inferior al mínimo de razón de validez establecido por Lawshe. Además se eliminó del cuestionario de estudiantes un factor completo[1] sobre la dimensión Europea por no responder a los objetivos principales de los proyectos. Con estas modificaciones, los cuestionarios quedaron compuestos de la siguiente manera: estudiantes compuesto por 174 ítems y 17 dimensiones; docentes por 186 ítems y 17 factores; y familias por 49 ítems y 4 factores.

Fase III: prueba piloto

Con el fin de analizar la consistencia interna de los tres cuestionarios, se llevó a cabo una prueba piloto, en la cual participaron 172 estudiantes, 30 docentes y 17 familias. El colegio fue el centro seleccionado para el pilotaje de los cuestionarios porque ofrecieron su disponibilidad y no formaban parte de la muestra de investigación.

[1] tomado del ICCS 2009-MODELO EUROPEO

El cuestionario de estudiantes se aplicó presencialmente durante dos días, dedicando un máximo de 30 minutos a cada grupo de estudiantes. Cada día dos investigadores revisaron que la aplicación de los cuestionarios se desarrollara de forma adecuada. En total, el cuestionario se administró a 172 sujetos[1]. Durante el pilotaje de estos cuestionarios se identificaron algunos errores que se registraron para modificar la versión final. Los cuestionarios a profesores y familias fueron administrados vía online. Se recibieron 30 respuestas de docentes: 11 de Bachillerato Internacional y 19 que no impartían docencia en el programa; y de padres se recibieron un total de 17 respuestas.

Fase IV: validación estadística.

Los datos obtenidos de los cuestionarios fueron analizados estadísticamente con el programa estadístico IBM SPSS Statistics 20. Para determinar la validez de constructo se utilizó la técnica del análisis factorial y para establecer la confiabilidad de los instrumentos, es decir, su consistencia interna, se empleó el coeficiente Alpha de Cronbach. Por tanto, la validación consistió en analizar la consistencia interna a través del Coeficiente Alpha de Cronbach, Medida de Adecuación Muestral KMO y la Prueba de Esfericidad de Barlett. Los resultados arrojaron un coeficiente de Alpha de Cronbach que excedieron en todos los cuestionarios el valor mínimo de 0.70 para determinar la confiabilidad de la prueba (DeVellis, 2003; Kline, 2000). Por ello, se pudo establecer que existía una alta correlación entre los reactivos del instrumento y una adecuada consistencia interna.

Resultados y conclusiones

Los cuestionarios de estudiantes, docentes y familias son válidos, desde el punto de vista de su contenido, así lo certifican los índices de validez de contenido. En relación con la confiabilidad del instrumento, los índices de cada una de las dimensiones muestran un alto índice de consistencia interna, ya que los valores Alpha de Cronbach oscilaron para docentes entre 0.69 y 0,93; para estudiantes entre 0.81 y 0.88, y para familias se obtuvo un 0.88. Por su parte, la Prueba de Esfericidad de Barlett y los valores de KMO oscilan para docentes entre 0.50 y 0,74; para estudiantes entre 0.61 y 0.77, y para familias entre 0.59 y 0.61, lo que otorga a estos instrumentos una

[1] 43 estudiantes de 2º Bachillerato, 40 estudiantes de 1º de Bachillerato, 23 estudiantes de 4º de ESO, 22 estudiantes de 3º ESO, 24 estudiantes de 2º de ESO y 20 estudiantes de 1º de ESO.

fiabilidad suficiente para poder ser administrados a los colectivos previstos. Concluyendo, se han diseñado y validado tres cuestionarios que han demostrado medir la percepción de los colectivos implicados sobre el impacto de estos programas en sus centros.

Referencias

Aiken, L. (1996). *Test psicológicos y de evaluación* (8ªed.). México D.F.: Prentice Hall Hispanoamericana.

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Devellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2ªed.). Newbury Park, CA: Sage.

Gil F., J. (1992) La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching Revista interuniversitaria de* didáctica, 10-11, 37-44

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006*). Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw-Hill.

Kline, P. (2000). *The handbook of psychological testing* (2ªed.). New York: Routledge

Kruger, N., Formichella M. M., y Lekuona A. (2015): Más allá de los logros cognitivos: la actitud hacia la escuela y sus determinantes en España según PISA 2009. *Revista de Educación, 367*, 10-35.

Lawshe, C.H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology, 28*, 563-575.

OECD, P. (2013). Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices. *PISA, OECD Publishing*.

Villar, A. (2012). *Educación y desarrollo: PISA 2009 y el sistema educativo español*. Fundación BBVA.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO A TRAVÉS DE RELATOS DE FICCIÓN

José María Etxabe Urbieta

Universidad del País Vasco- Euskal Herriko Unibertsitatea (España)

Resumen

Uno de los retos del profesorado formador de maestros y maestras estriba en la utilización de metodología y recursos que además de enseñar y aprender, motiven al alumnado. El origen de esta propuesta se encuentra en la reflexión realizada durante los últimos cursos académicos. Tras constatar que para el alumnado los contenidos son teóricos y abstractos hemos pretendido transformar las actividades magistrales en lúdicas e imaginativas, sin perder rigor y profundidad. Se han buscado imágenes y videos (relatos de ficción y comics) para que plantean situaciones y contextos que permiten el aprendizaje de contenidos de la guía docente. Se han analizado diferentes y se han elegidos aquellas que poseen rigor y adecuación. Los resultados obtenidos muestran un aprendizaje más concreto, activo, dinámico, flexible, sintético, divertido, cercano, que conecta con el alumnado, que interactúa con el pensamiento, que consta de experiencias ligadas al imaginario del alumnado y, que además, sea coherente con las características del pensamiento científico. Hemos encontrado historias y relatos conocidos en los que los protagonistas muestran situaciones problemáticas que sirvan para pensar, analizar, valorar, reflexionar, contrastar opiniones, relacionar y comparar diferentes puntos de vista sobre las ciencias y sobre su didáctica. Sorprenden y motivan el alumnado y al profesorado.

Palabras Clave: Humor, comic, enseñanza/aprendizaje de Didáctica de las Ciencias, motivación del alumnado

Abstract

Teacher training through fiction histories. One of the challenges of forming teachers teaching lies in the use of methodology and resources in addition to teaching and learning, motivating the students. The origin of this proposal is in the reflection carried out during the past academic years. Noting that for students the contents are theoretical and abstract we have tried to transform the master in playful and imaginative activities, without losing rigor and depth. They have searched images and videos (fictional and

comics) to pose situations and contexts that allow learning content of the teaching guide. They have analysed different and have chosen those that have rigor and adequacy. The results show a more concrete, active, dynamic, flexible, synthetic, funny, close learning, connecting with students, which interacts with the thought, which has linked the experience and imagination of students, which also is consistent with the characteristics of scientific thought. We found known stories and stories in which the protagonists show problematic situations that serve to think, analyse, evaluate, reflect, exchange opinions, relate and compare different points of view about science and its teaching. Surprise and motivate the students and teachers.

Keywords: Humour, comic, teaching / learning of Science Education, student motivation

Introducción

Los relatos de ficción constituyen estrategias metodológicas y didácticas fructíferas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de diferentes asignaturas. Pertenecen a la dimensión social de los procesos didácticos que tienen lugar en las aulas.

Introducir los medios de comunicación en el aula (televisión, prensa, internet, simulaciones on line, aplicaciones informáticas, radio, etc.) implica utilizar diferentes medios o recursos (Gonçalves y Machado, 2005). Estos se pueden emplear en la enseñanza por transmisión verbal, o bien combinar con otros métodos de enseñanza. Así los relatos de ficción presentes en estos medios poseen las siguientes características:

- Atrae a la población.
- Se han generado y se generan nuevos relatos de ficción.
- Su visionado es sencillo.
- Son concretos, sintéticos, divertidos, cercanos y, además, al estar presentes sus protagonistas en el imaginario del alumnado interactúan activamente con sus conocimientos y experiencias.
- Permite sensibilizar al alumnado para que sea capaz de identificar y de criticar situaciones sexistas (Saraiva, 1991) u otro tipo de situaciones.

- Estos relatos se plantean en contextos en los que encontramos situaciones problemáticas ligadas al personaje principal o principales de los relatos de ficción.
- Estos relatos poseen desenlace.
- Se pueden proponer en multitud de temas ligadas al proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias experimentales, así como en multitud de contextos. Los matices presentes en estas historias posibilitan general el pensamiento del alumnado.
- Se combina la literatura con la imagen. Su visionado es sencillo, activo y ameno. Atrae y las situaciones permite trabajar en la inmediatez (Perales y Jiménez, 2002).
- Se desarrollan diferentes competencias (Miravalles, 1999).
- Se emplean para divertir y para motivar al alumnado (Worner y Romero, 1998).
- Existen relatos adecuados y menos adecuados. Es labor del profesorado elegir aquellos que sean adecuados para desarrollar las competencias.
- Crea curiosidad en el alumnado, potencia el interés y genera actitudes positivas y críticas en el aula.
- Promueve la reflexión grupal e individual del alumnado ya que se plantean situaciones problemáticas.
- Activa los conocimientos previos (Carrascosa, 2006).
- Fomenta el aprendizaje cooperativo.
- Podemos trabajar en el aula los conocimientos previos del alumnado.
- Permite ligar con la historia de la ciencia.
- Posibilita trabajar puntos de vista de los protagonistas de dichos relatos.

Diversos autores como Bacas (1993), Gallego (2007), Gallego (s/f) y Gil, Carrascosa, Gallego y Fernández (s/f) señalan que tanto la ciencia-ficción como los relatos de ficción juegan un papel importante en la educación no formal e informal al trasmitir el conocimiento científico y tecnológico. Vílchez (2005) y Vílchez y Perales (2005) señalan que motiva al alumnado, fomenta el debate en las aulas, consigue un visionado crítico de la televisión, posibilita una adecuada conexión entre los conocimientos científico, cotidiano y escolar, y de este modo interviene en el incentivo de la alfabetización científica mienta de enseñanza-aprendizaje que fomenta que los

estudiantes utilicen los conocimientos adquiridos en el aula para explicar fenómenos de su vida cotidiana.

En consecuencia hay que trabajarlos en el ámbito de la formación del profesorado, fomentar el debate en el aula y mostrar actitudes críticas ante los mensajes explícitos e implícitos presentes.

El análisis de la guía docente nos conduce a que el temario es en muchos casos es abstracto, difícil de asimilar en el aula en un tiempo reducido, excesivamente textual y de gran amplitud. Así pretendemos que las actividades sean más amenas e interesantes, tratar la diversidad del alumnado, conseguir que las actividades sean cooperativas, que promuevan la discusión y que conecten en mayor medida con el alumnado del Grado de Educación primaria.

En consecuencia a través de los relatos de ficción pretendemos transformar las actividades introduciendo los relatos de ficción.

Método

1.- Análisis de la guía docente de la asignatura. Se han detectado los temas en los que existe mayor necesidad de utilizar relatos de ficción.

2.- Búsqueda de comics y de relatos de ficción para diferentes temas en diferentes cadenas de televisión, en diferentes repositorios de emisiones audiovisuales así como en libros y revistas.

3.- Diseño y elaboración de nuevas actividades introduciendo relatos de ficción.

4.- Realizar la experiencia.

5.- Evaluar la experiencia

La experiencia se ha realizado con alumnado de la asignatura de 3er curso “Las Ciencias de la Naturaleza en el aula de Educación Primaria” de 3er curso del Grado de Educación Primaria. Se ha realizado a lo largo de los cursos 2012/13, 2013/2014 y 2015/2015.

70% del alumnado no proviene del campo de las ciencias experimentales y un 20% proviene de módulos de formación profesional.

Resultados

Los relatos de ficción congruentes con la solución del problema planteado en esta investigación son los siguientes:

1. Basados en el contexto y pensamiento del alumnado, tanto en el contexto escolar formal como en el familiar y en el lúdico)

1a. Comics de Francesco Tonucci. Los comics de Francesco Tonucci se emplean en casi todos los temas de la asignatura, sobre todo en los temas ligados con los objetivos de la enseñanza de las ciencias, el curriculum de ciencias, el aprendizaje de las ciencias y estrategias metodológicas y didácticas para la enseñanza de las ciencias. Se critican determinadas situaciones en el ámbito educativo y propone que hay que dar tiempo al alumnado, hay que emplear recursos motivadores e interesantes para el alumnado, hay que relacionar la escuela con el medio, hay que trabajar temas cotidianos, las actividades vivenciales son fundamentales y debe proponerlo el alumnado, el alumnado se debe autorregular y debe tomar en las decisiones, están llenos de experiencias sobre las que hay que partir, las actividades deben ser abiertas, creativas, divergentes, cooperativas y dialógicas (Flores, 2010; Martín, 2015; Martin, 2013; Piermattei, 2008; Vignale, 2009).

1b. Mafalda. Dibujado por Quino en la década de los 60 y 70 y protagonizada por la niña homónima, que refleja la clase media, preocupada, responsable, solidaria y rebelde. Se emplea en los mismos temas que los relatos de Tonucci. Por ejemplo es empleado por Suaza (2015).

1c. Calvin y Hobbes. Se trata de una tira cómica escrita y dibujada por Bill Watterson que relata, en clave de humor, las peripecias de Calvin, un imaginativo niño de 6 años, y Hobbes, su enérgico y sarcástico, aunque algo pomposo, tigre de peluche, al cual Calvin cree real. Se hallan en http://www.s-anand.net/blog/calvin-and-hobbes-dad-explains-science/ y se compara el pensamiento del alumnado con el pensamiento científico. Se emplea en el tema aprendizaje de las ciencias. También en temas sobre evaluación (Calderón, 2011; Hernández, 2012)

2. Centrados en contextos cotidianos no formales

2a. La oveja Shaum. Posee inteligencia humana, creatividad y, temperamento con conflictos que deben solucionar entre todos los animales de la granja, antes de que venga el granjero. El episodio “la urraca ladrona” es muy apropiado para trabajar la metodología científica en el aula (Bayarri, 2015).

2b. Los Simpsons. En esta sátira de la sociedad estadounidense protagonizada por Homer, Marge, Bart, Lisa y Maggie Simpson en Springfield hemos seleccionado el capítulo "El hombre mono". Se muestran diferentes teorías: Creacionismo y evolucionismo para explicar la diversidad de seres vivos.

3. Centrados en contextos científicos

3a. Erase una vez los inventores. Nos explica el fascinante mundo de los inventos y sus protagonistas a través del tiempo. Hemos seleccionado el capítulo dedicado a Arquímedes. Este video permite trabajar las estrategias que utilizan los científicos para resolver problemas. La contextualización y la vida de Arquímedes proporciona un buen ejemplo sobre la vida de los científicos. Podemos verlo en Barille (2014).

3b. Comics sobre personas científicas. Por ejemplo sobre Rosalind Franklin (Srikant, 2010) y Maria Sklodowska (Bayarri, 2015)

3c. Relatos sobre personajes de ficción de carácter científico. Los inicios a la investigación se trabajan con el video "La tesis de Rebeca" (López, 2014)

No es un comic ni son dibujos animados pero es un documental muy recomendable y muy bien construido. Se complementa con el libro sobre el mismo tema y el mismo título.

Asimismo el video "El universo cuántico-mecánico" de la serie "Más allá del universo mecánico" es un video muy interesante. Sin embargo se descartó su utilización habida cuenta del escaso tiempo disponible (Sabalete, 2010)

4. Otros comics que se pueden emplear en menor medida: Tintín, Garfield y otros comics. Existen comics de Tintín que se pueden emplear a la hora de tratar el método de resolución de problemas. Por ejemplo "¿Qué velocidad lleva el capitán Haddock con relación al tren? , o ¿Por qué cae el cartel Agencia Garden Oil sobre el capitán Haddock?

5. El alumnado diseña y elabora relatos de ficción: propuestas dialógicas. Se trata de una propuesta en la que nuestro alumnado debe elaborar sus relatos de ficción sobre diferentes temas de la guía docente.

Discusión y Conclusiones

Hemos encontrado recursos didácticos llamativos, divertidos, motivadores, generadores de preguntas y de discusiones, facilitan el aprendizaje significativo, que facilitan las actividades en las clases magistrales, fomentan el interés y la reflexión, expresan sus puntos de vista y escuchan con mayor atención. Proporcionan un adecuado clima de aula y un aprendizaje más significativo.

Suponen también una especie de currículum oculto, ya que si le enseñamos al alumnado del Grado de Primaria a través de estas metodología y estas herramientas, ellos verán que también en Educación Primaria también podrán enseñar las Ciencias de esta manera.

Referencias

Bacas, P. (1993). *Física y ciencia ficción.* Akal, 1993.

Bayarri, J. (2015). *Colección científicos.* Recuperado el 11 de diciembre de 2015 de http://coleccioncientificos.blogspot.com.es/

Barillé, A. (1994). *Érase una vez los inventores. Los griegos. Serie de Televisión.* Recuperado el 11 de diciembre de 2015 de http://www.youtube.com/watch?v=1ncdgzK5n34

Calderón, J. J. (2011). *La solución al problema de la evaluación : Manipular ... y dicen que la satisfacción de enseñar compensa el sueldo miserable* ... Recuperado el 11 de diciembre de 2015 de http://e-learning-teleformacion.blogspot.com.es/2011/01/la-solucion-al-problema-de-la.html#.UsGUTY1ZhO0

Carrascosa, J. (2006). El problema de las concepciones alternativas en la actualidad (parte III). Utilización didáctica de los errores conceptuales que aparecen en cómics, prensa, novelas y libros de texto. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de la ciencia, 3*(01), 77-88.

Flores, M. (2010). *Soy la maestra*. Recuperado el 11 de diciembre de 2015 de http://www.youtube.com/watch?v=yPFU5wL-vRk

Gallego, P. (2007). Imagen popular de la ciencia transmitida por los cómics. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de la ciencia, 4*(01), 141-151.

Gallego, P. (s/f). *Divulgación de la ciencia a través del comic.* Recuperado de http://latu21.latu.org.uy/espacio_ciencia/es/images/RedPop/EdNoFormal/047.pdf

Gil, D., Carrascosa, J., Gallego, P., y Fernández, I. (s/f). *Contribución del comic a la historia de la ciencia.* Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ted/articulos/ted07_04arti.pdf

Gonçalves, R. y Machado, D. M. (2005). Cómics: investigación de conceptos y de términos paleontológicos, y uso como recurso didáctico en la Educación Primaria. *Enseñanza de las ciencias, 23*(2), 263–274.

Hernández, T. (2012). *Una evaluación más justa, pero ¿cómo conseguirla?.* Recuperado el 11 de diciembre de 2015 de http://aidaivars.wordpress.com/2012/04/26/una-evaluacion-mas-justa-pero-como-conseguirla/

López, J. A. (2004). *La tesis de Rebeca.* Recuperado el 11 de diciembre de 2015 de http://www.youtube.com/watch?v=WanpmCPCRuA

Martín C. (2015). *Los malditos deberes.* Recuperado el 11 de diciembre de 2015 de http://yoviendoescuelascarlamartin.blogspot.com.es/

Martin del Pozo, R. (2013). *Las ideas Científicas de los alumnos y alumnas de primaria.* Universidad Complutense de Madrid. Madrid. Recuperado el 11 de diciembre de 2015 de http://www.ucm.es/data/cont/docs/153-2013-12-16-libro%20completo%5Bsmallpdf.com%5D.pdf

Miravalles, L. (1999) La utilización del cómic en la enseñanza. *Comunicar, 13*, 171-174 Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801327

Perales, F. J. y Jiménez, J. D. D. (2002). Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto. *Enseñanza de las ciencias, 20*(3), 369-386.

Piermattei, A. (2008). Los niños según Tonucci (Fratto) http://www.youtube.com/watch?v=IR7EL0YCZx0

Sabalete, J. A. (2010). *Ciencia, tecnología, economía, sociedad, …, pensamientos y reflexiones.* Recuperado el 11 de diciembre de 2015 de http://www.sabalete.es/2010/01/el-universo-mecanico-52-el-universo.html

Saraiva, M.R. (1991). *El papel educativo de los comics infantiles. Análisis de los estereotipos Sexuales.* Tesis Doctoral. Recuperado de www.tdx.cat/bitstream/10803/4151/1/TMRSM1de7.pdf

Srikant, R. (2010). *Rosalind Franklin. The comic Dignifying Science*. Recuperado el 11 de diciembre de 2015 de http://www.boiledbeans.net/2010/07/25/xx-question/

Suaza, D. (2015). *Curso Ética Profesional*. Recuperado el 11 de diciembre de 2015 de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/course/view.php?id=235

Vignale, S. (2009). *Sobre la igualdad y la diferencia.* Recuperado el 11 de diciembre de 2015 de http://experienciasdepensamiento.blogspot.com.es/

Vílchez, J. M. (2005). *Física y dibujos animados. Una estrategia de alfabetización científica y audiovisual en el enseñanza secundaria.* Tesis Doctoral. Editorial de la Universidad de Granada.

Vílchez, J. M. y Perales F. J. (2005). Enseñando Física con dibujos animados. Enseñanza de las Ciencias. *Revista Enseñanza de las Ciencias, 2005* (Número extra). Recuperado de http://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp422ensfis.pdf

Worner, C.H. y Romero, A (1998). Una manera diferente de enseñar física: física y humor. E*nseñanza de las ciencias, 16*(l), 187-192

LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA (PNL) EN LA ESCUELA: UNA METODOLOGÍA EFICAZ PARA FOMENTAR LA CREATIVIDAD.

Yésica Casado Aragoneses y Ruth Pinedo González

Universidad de Valladolid

Resumen

La PNL es un conjunto de herramientas que nos sirven para potenciar y utilizar mejor nuestros recursos y capacidades, mejorar las relaciones con los demás, acrecentar nuestra confianza, autoestima y creatividad (Bandler y Grinder, 1980). El objetivo de este trabajo es evaluar si el uso de la PNL puede mejorar los niveles de creatividad en el alumnado de Educación Primaria. Para llevar a cabo este estudio se han diseñado tres sesiones basadas en los presupuestos de la PNL. La intervención se ha llevado a cabo con un grupo de 2º de Educación Primaria. Se ha seguido un diseño cuasi-experimental con grupo control equivalente y asignado al azar. La muestra es de 50 sujetos con una edad media de 7,38 años (d.t.=.49), siendo un 40% mujeres y un 60% varones. Se ha evaluado la creatividad en ambos grupos tras la realización del programa con el grupo experimental mediante el Test de Creatividad Infantil (Romo, Alfonso y Sánchez, 2008). Tras analizar los datos se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($t(37.23)= 7.8$, $p< .001$), de manera que el grupo experimental mostraba una mayor puntuación en la prueba de creatividad. Podemos destacar los efectos positivos del empleo de la PNL para el desarrollo de la creatividad en las aulas.

Palabras clave: Programación Neurolingüística, Creatividad, Educación Primaria

Abstract

NLP is a set of tools that will allow one to enhance and improve their available resources and capabilities, their relationships with others, confidence, self-esteem, creativity (Bandler and Grinder, 1980). The aim of this study is to evaluate whether the use of NLP can improve levels of creativity in students of Primary Education. To carry out this study we have designed three sessions based on the principles of NLP. The intervention was carried out with a group of 2nd of Primary Education. It followed a quasi-experimental design with an equivalent control group and randomized group. The sample consisted of 50 subjects with an average age of 7.38 years (SD = .49), with 40%

female and 60% male. The creativity has been evaluated in both groups after completion of the program with the experimental group using the Test of Children Creativity (Romo, and Alfonso Sanchez, 2008). After the analysis the data showed statistically significant differences (t (37.23) = 7.8, p <.001), the experimental group showed higher scores on the creativity test. We can highlight the positive effects of the use of NLP for the development of creativity in the classroom.

Key words: Neurolinguistic Programming, Creativity, Primary Education.

Introducción

Los orígenes de la PNL se remontan a la década de los años 70 con los trabajos de Grinder y Bandler (1979). El término de PNL está compuesto por tres conceptos: (a) Programación: capacidad que tenemos para programar, tanto nuestros pensamientos como comportamientos, con el fin de alcanzar unos resultados (Jiménez y Baldeón, 2008; Robert y Todd, 1995; Sopeña, 2005); (b) Neuro: procesos neurológicos de ver, oír, sentir, gustar y oler. Serían los sentidos que empleamos para experimentar el mundo exterior (Robert y Todd, 1995); y (c) Lingüística: importancia que tiene el lenguaje tanto en nuestra comunicación con otros, como en la organización de nuestros pensamientos" (Robert y Todd, 1995).

Según los presupuestos de la PNL, las personas pueden ser clasificadas en función del canal sensorial de entrada de la información que usen prioritariamente (Sambrano, 1997; Vega, 2006), y pueden ser: (a) Visuales: su canal sensorial principal son los ojos. Piensan a través de imágenes y suelen ser muy rápidas en su pensamiento; (b) Auditivos: su canal sensorial principal es el oído, requieren ser escuchadas y saber que el otro les está entendiendo. Su velocidad de pensamiento es inferior; y (c) Cinestésicos: requieren del contacto físico y del movimiento para interiorizar el aprendizaje. Es muy importante la información emocional (Vega, 2006).

Desde sus orígenes, ha ido creciendo el campo de aplicación de la PNL, llegando en los últimos años al ámbito educativo (Alder, 1994; Vega, 2006). Mahony (2009) ha realizado una revisión sobre el uso de la PNL en las aulas y afirma que puede proporcionar al profesorado una mayor comprensión de cómo piensa y actúa el alumnado y, por tanto, puede ser una metodología que favorece el aprendizaje y una adecuada atención a la diversidad.

La PNL, además, puede ayudar a mejorar la creatividad de las personas (Vega, 2006). Este es un aspecto fundamental en el ámbito educativo, ya que la creatividad es una cualidad imprescindible en la sociedad actual que debe ser estimulada desde edades tempranas (Csikszentmihalyi , 1996; De Bono, 1994; Robinson, 2009; Romo, 2008).

No existe bibliografía acerca de estudios relacionados con la estimulación de la creatividad mediante PNL en nuestro país por lo que este trabajo supone una innovadora vía de investigación dentro del ámbito educativo. Por ello este estudio se plantea como objetivo principal diseñar un programa de intervención siguiendo los presupuestos de la PNL y evaluar los cambios producidos por dicho programa en los niveles de creatividad del alumnado.

Método

Participantes

La muestra de este estudio se compone de 50 participantes, un 40% son mujeres y un 60% son varones. La edad media de la muestra es 7.38 años (d.t=.49). Todos ellos, tanto el grupo control como el experimental, acuden al mismo centro escolar de nivel socioeconómico medio.

Instrumentos de medida

El instrumento utilizado para la evaluación de la creatividad ha sido el Test de Creatividad Infantil (TCI), elaborado por Romo, Benlliure y Sánchez-Ruiz (2008). Esta prueba se aplicó de forma colectiva y la duración de la misma fue de aproximadamente 45 minutos.

En relación a las propiedades psicométricas del test presenta coeficientes kappa adecuados en todas las subescalas indicativos de su fiabiliad (de 0.61 a 0.96). En cuanto a la validez del test se evaluó mediante la valoración de jueces expertos en dibujo infantil. El nivel de acuerdo interjueces, evaluado mediante el coeficiente alfa de Cronbach, fue de 0.80.

Diseño del estudio

Este estudio es cuantitativo con un diseño cuasi-experimental. Se han utilizado 2 grupos equivalentes en edad y sexo: Grupo experimental y Grupo control. Para el análisis de datos se ha utilizado el SPSS versión 20.

Procedimiento

Primero se diseñaron las actividades de la intervención, que trabajarían los contenidos curriculares correspondientes a la programación, partiendo de los presupuestos de la PNL. Se diseñaron 3 sesiones de resolución de problemas, incluyendo aspectos visuales, auditivos y cinestésicos, y se titularon: (1) Abecedarios; (2) ¡Somos inventores! y (3) ¡De vacaciones!

Tras ponernos en contacto con el centro escolar y obtener los permisos necesarios, se ha elegido al azar el grupo de 1º de Primaria con el que realizar la intervención, y se ha utilizado el otro grupo de 1º como grupo control. En el grupo experimental se llevaron a cabo las tres sesiones del programa de intervención, poniendo especial cuidado en el lenguaje empleado en las consignas de las actividades, de modo que estas pudieran ser entendidas por todos los niños. Durante la intervención el grupo control ha seguido trabajando los mismos contenidos de forma tradicional. Ambos grupos contestaron tras la finalización de la intervención el Test de Creatividad Infantil.

Resultados

Para analizar la existencia de diferencias significativas entre el grupo control y experimental se realizó una prueba t para muestras independientes utilizando las puntuaciones en puntuaciones directas. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($t_{(39.38)}= 7.9$, $p< .001$) de manera que el grupo experimental mostraba una mayor puntuación en la prueba de creatividad (T.C.I.) que el grupo control (ver Tabla 1).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos para el T.C.I. en el Grupo Control y Experimental

T.C.I.	Grupo Control					Grupo Experimental				
	n	Media	d.t.	Mín.	Máx.	n	Media	d.t.	Mín.	Máx.
Puntuaciones directas	25	3.98	1.18	2.53	6.84	25	7.6	1.96	4.6	10.9
Puntuaciones Percentiles	25	56.40	18.23	20	85	25	88.64	9.99	65	99

Se creó una variable nueva en la que cada sujeto experimental o control recibía una categoría en función de su puntuación en el T.C.I. basada en los baremos proporcionados por el autor. Se realizó una Prueba de chi^2 entre ambas variables y se encontraron diferencias estadísticamente significativas (Chi^2=32.10, p<.001) (Ver Tabla 2).

Tabla 2

Frecuencias, Porcentajes y Residuos tipificados de las puntuaciones en T.C.I. para el Grupo control y Experimental

T.C.I.	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
Puntuación Baja	Frecuencias	1	Frecuencias	0
	Porcentaje	4%	Porcentaje	0%
	Residuos Tipificados	.7	Residuos Tipificados	-.7
Puntuación Media	Frecuencias	22	Frecuencias	3
	Porcentaje	88%	Porcentaje	12%
	Residuos Tipificados	2.7	Residuos Tipificados	-2.7
Puntuación Alta	Frecuencias	2	Frecuencias	22
	Porcentaje	8%	Porcentaje	88%
	Residuos Tipificados	-2.9	Residuos Tipificados	2.9

Discusión y conclusiones

Tras la intervención y observando los productos obtenidos por el alumnado en las actividades hemos podido comprobar, tal y como afirma De Bono (1994), que la creatividad posibilita el alcance de logros, así como una vida más divertida. Se ha hecho patente también uno de los presupuestos de la PNL, quedando constancia de que las personas tenemos todos los recursos necesarios para solucionar los problemas y enfrentarnos a situaciones nuevas. Solo es necesario aprender a utilizar dichos recursos y confiar en que puedes usarlos.

En cuanto a los análisis cuantitativo de los datos obtenidos tras la intervención y realización del Test, podemos ver que los niveles de creatividad registrados con el TCI son significativamente mayores en el grupo experimental, por lo que puede ser

indicativo de la eficacia de la PNL para mejorar la creatividad, en la misma línea de los trabajos de Vega (2006).

Dadas las características de la sociedad actual se hace necesario trabajar la creatividad en la escuela en todas las etapas educativas, y como hemos podido comprobar la PNL se muestra como una metodología eficaz para la mejorarla.

Dada la escasez de estudios sobre el uso y eficacia de la PNL en el aula y su relación con la creatividad, este estudio es especialmente innovador. Pero pese a que los resultados obtenidos son positivos el presente trabajo cuenta con una limitación principal, y es que el diseño del estudio no cuenta con una medida pretest que compruebe la inexistencia de diferencias en los niveles de creatividad previamente a la intervención entre ambos grupos. Aunque podemos suponer la inexistencia de diferencias ya que los dos grupos de 1º de primaria son generados al azar y son equivalentes en edad y sexo.

Referencias

Alder, H. (1994). *Programación neurolingüística. La nueva ciencia de la excelencia personal*. Madrid: EDAF.

Bandler, R. y Grinder, J. (1980). *La Estructura de la Magia.* Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

Carrión, S. A. (2008). *PNL para principiantes. Introducción a las técnicas y modelos de la programación neurolingüística para sacar lo mejor de uno mismo y de los demás.* Madrid: PNL Books.

Csikszentmihalyi, M. (1996).*Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial.

De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Buenos Aires: Paidós.

Grinder, J. y Bandler, R. (1979). *De sapos a príncipes*. México: Cuatro Vientos.

Jiménez, M. y Baldeón, N. (2008). *Programación neurolingüística como apoyo al éxito comunicacional.* Universidad Pontificia Javeriana, Bogotá.

Mahony, T. (2009). *El poder de las palabras. El uso de la PNL para mejorar la comunicación, el aprendizaje y la conducta*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

McCarthy , B. y Morris , S. (1995). *4-MAT in Action: Simple Units for Grades 7-12.* Chicago: About Learning.

Robert, B. y Todd, A. (1995). *Aprendizaje dinámico con PNL.* Barcelona: Urano.

Robinson, K. (2009). *El elemento*. Barcelona: Grijalbo.

Romo, M., Alfonso, V. y Sánchez, M.J. (2008). *Test de Creatividad Infantil*. Madrid: TEA.

Sambrano, J. (1997). *PNL para todos.* Caracas: Alfadil.

Sopeña, A. E. (2005). Modos de divulgación de los principios básicos de la psicología cognitiva-comportamental y de la programación neurolingüística orinetados al cambio lingüístico. *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics*, *X*, 293–309.

Vega, V.C. (2006).*Programación Neurolingüística.* Universidad de Matanzas, Cuba.

A PLAYFUL ALTERNATIVE TO REINFORCE CONCEPTS OF THE PERIODIC TABLE FOR SECONDARY STUDENTS

José Carlos Arrebola, Jerónimo Torres, Sebastián Rubio, Manuel Mora & Jorge Alcántara

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y las Ciencias Experimentales – Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad of Córdoba

Abstract

In this work a didactic game to reinforce concepts of the periodic table is presented. The game aims to facilitate the comprehension of concepts not easily affordable in the laboratory, including *electron affinity, ionization energy, bond energy, sublimation energy*... Inside the game, the goal is to synthesize as more different salts as possible. The dynamism of the game facilitates the comprehension and meaningful learning in a playful way of all these concepts.

Resumen

En este trabajo se presenta un juego didáctico para reforzar conceptos de la tabla periódica. El objetivo del juego como recurso es facilitar la comprensión de conceptos difícilmente abordables en el laboratorio: *afinidad electrónica, energía de ionización, energía de enlace, energía de sublimación*… Dentro del juego, el objetivo es sintetizar la mayor cantidad de sales diferentes. El dinamismo del juego facilita la comprensión y el aprendizaje significativo de estos conceptos de manera divertida.

Introduction

Experimentation is a key factor in the learning of Chemistry. Regrettably, not all concepts are easily affordable in a laboratory of Secondary, such as electron affinity, ionization energy… i.e., properties related with the periodic table. Maybe, due to this inconvenient, many didactic games have been proposed (Franco-Mariscal, 2012a & 2012b).

This methodology encourages a meaningful learning because it is proportionate to the students the possibility of manipulating these concepts, playing a more active role in their process of learning (Orlik, 2002).

In this work, it is proposed a didactic game where students will manipulate concepts regarding the Periodic Table, with the main objective of improving the comprehension of those concepts.

Concepts to work in the game

Sublimation energy → energy required to sublime one mole of the substance (standard conditions).

Ionization energy → energy required to remove an electron (to infinity) from the atom in gaseous state.

Bond energy → energy required to break one mole of molecules into their individual atoms.

Electron affinity → energy released when an electron is added to a neutral atom in gaseous state.

Lattice energy → the lattice energy of a crystalline solid is the energy of formation of the crystal from infinitely-separated ions, molecules or atoms.

Formation enthalpy → change of enthalpy from the formation of 1 mole of compound, from its constituent elements at 25 ºC and 1 atm.

Born-Haber cycle → it is a method developed by the scientists Max Born and Fritz Haber in 1919 (Gutiérrez-Rios, 1985) to calculate theoretically the lattice energy (U) using experimental data. The cycle is described for the formation of ionic compounds from the reaction among a metal and a halogen. In this cycle, combining different processes, lattice energy can be obtained (figure 1).

Figure 1. Born-Haber cycle of NaCl.

$$U_{NaCl} = \Delta H_f - \Delta H_{subNa} - IE_{Na} - 1/2\Delta H_{Cl\text{-}Cl} - EA_{Cl}$$

Objectives

Chemistry secondary teachers can use this didactic game to achieve the following objectives:

- To achieve a meaningful learning of some chemical concepts in a playful way.
- To review other basic concepts thanks to the quiz stage of the game.

Methodology

Although the rules of the game are flexible, we suggest playing with four groups of players and a master (it should be the teacher).

The development of the game should let to reach the objectives proposed. But… What about the target of the game? The goal of the game is ***to synthesize the highest number of different inorganic salts*** such as NaCl, KCl… In the game, a salt is considered synthesized when the student calculates its enthalpy of formation through the **Born-Haber cycle**. To do that in easily, they will cover a series of stages, where they will have the opportunity of manipulating concepts such as sublimation enthalpy, ionization energy, bond energy, electron affinity or lattice energy, emphasizing the energy required in these processes, among working with other basic concepts including changes of units.

Below are described the different stages (NaCl is used as example):

1. Quiz stage. The target in this stage is to earn money -where the currency is kJ/mol-. Why? Because the concepts to work entail processes where there is an exchange of energy. In this stage, the master will ask 10 questions (figure 2) and he will give 50 kJ/mol for each correct answer. The money is represented by notes (figure 3).

Figure 2. Example of quiz card; front (questions) and back (correct answers)

Figure 3. Notes players can win in the quiz stages. Its currency is "kJ/mol"

2. Visit to the market of atoms: "the cation house". During this stage, players can spend the energy won in the previous stage to acquire cards of cations. For example, in the case of sodium, they can buy a "*Sodium Sublimation Card*" (figure 4A), paying 110 kJ/mol to obtain the card. It should be emphasized that, as sublimation is an endothermic process, it is necessary to put energy to cause the volatilization of sodium. Similarly, the Ionization Energy is a process in which sodium loss one electron. It is also an endothermic process, so it is necessary to put the necessary energy, in this case, 495 kJ/mol. It should be remarked that to acquire an "*Ionization Energy Card"* (figure 4B) it is compulsory to have previously sodium in gas state.

Figure 4. Examples of cards of sublimation energy Na (A) and ionization energy Na (B)

3. Quiz stage. The same as step 1.

4. Visit to the market of atoms: “the anion house”. It should be noticed that this step is similar to the second. However, in this case, players acquire cards regarding chlorine. Here, the first card that must be acquired is the *bond energy card* (fig 5A): the energy needed to break the bond Cl-Cl. It should be remarked that we have to consider the stoichiometry in this case. As for the *Energy Affinity Card* (fig. 5B), the case of chlorine entails an exothermic energy (negative value), so not energy has to be put. The requirement to take this card is to have the *Ionization Energy Card* of sodium and *Bond Energy Card* of anion. Then, the player will receive that card and also the energy released (350 kJ/mol).

Figure 5. Examples of cards of bond energy Cl-Cl (A) and electron affinity Cl (B)

5. Visit to the market of atoms: “the salts house”. Here, to obtain *lattice energy card* (fig. 6A), the player i) must be in possession of the previous 4 cards, ii) answer correctly at least 3 of 5 questions and iii) solve a change of units correctly.

6. Synthesizing the salt. If the player has joined all the respective cards, he/she can calculate the formation enthalpy of the salt (NaCl). If the value is correct, then the master will give him the *NaCl Card* (fig. 6B).

Figure 6. Examples of cards of lattice energy (NaCl) (A) and NaCl card (B).

To calculate the formation enthalpy of NaCl, a Born-Haber cycle is applied.

$$\Delta H_f = \Delta H_{subNa} + IE_{Na} + 1/2\Delta H_{Cl\text{-}Cl} + EA_{Cl} + U_{NaCl}$$

NaCl has taken as an example to explain the rules. Anyway, in the game the syntheses of other salts are proposed (table 1).

Table 1

Data of sublimation energy (M cation), ionization energy (M cation), electron affinity (X anion), bond energy (X-X), lattice energy (MX) and formation enthalpy (MX) – (in kJ/mol)

Inorganic salt (MX)	ΔH_{subM}	IE_M	EA_X	$\Delta H_{X\text{-}X}$	U_{MX}	ΔH_f (MX)
LiF	155	520	-330	160	-1050	-625
NaF	110	495	-330	160	-930	-575
KF	90	420	-330	160	-825	-565
LiCl	155	520	-350	240	-860	-415
NaCl	110	495	-350	240	-785	-410
KCl	90	420	-350	240	-715	-435

*Approximate data, seeking to end in 0 or 5.

The winner of the game will be the player who synthesizes the mayor number of salts in three complete turns.

Conclusions

In this work we propose a didactic game in which students can learn in a playful way abstract concepts such as sublimation enthalpy, ionization energy, bond energy, electron affinity or lattice energy. These concepts are normally worked in

theoretical classes and calculation activities, with the risk of falling in rote learning. With our proposal, a meaningful learning is propitiated, as students can manipulate these concepts. Also, the game let review other basic concepts (quiz stages) or change of units (stage 5). To conclude, this pedagogical resource promotes meaningful learning of these concepts, often learned in rote manner.

References

Franco-Mariscal, A. J., Oliva-Martínez, J. M. y Bernal-Márquez, S. (2012a). Una revisión bibliográfica sobre el papel de los juegos didácticos en el estudio de los elementos químicos. Primera parte: Los juegos al servicio del conocimiento de la Tabla Periódica. *Educación Química*, *23*(3), 338- 345.

Franco-Mariscal, A. J., Oliva-Martínez, J. M. y Bernal-Márquez, S. (2012b). Una revisión bibliográfica sobre el papel de los juegos didácticos en el estudio de los elementos químicos. Segunda parte: Los juegos al servicio de la comprensión y uso de la Tabla Periódica. *Educación Química, 23(*4), 474-481.

Gutiérrez-Ríos, E. (1985). *Química*. Barcelona: Reverté, S.A.

Orlik Y. (2002). En Y. Orlik (Eds), Chapter 10, *Modern organization of classes and extraclasses work in Chemistry. Chemistry: Active methods of Teaching and Learning.* Mexico: Iberoamerica Pub.

ESCOGER UNA MANERA DE HACER PARA PODER COMENZAR

Alaitz Sasiain Camarero-Nuñez y Matilde Grau Armengol

Universidad de Barcelona

Resumen

Antecedentes: Estamos ante una propuesta metodológica empleada en el Departamento de Escultura de la Facultad de Bellas Artes de la UB para incentivar la creatividad y la autonomía del estudiante de arte. Para ello mostramos un ejemplo realizado con alumnos/as de primer ciclo. Método: La metodología se centra en el análisis de los métodos de creación que emplean artistas contemporáneos, creando enunciados para el alumnado a partir de fichas didácticas. Concretamente en este capítulo mostramos la ficha didáctica *Endur-se a passejar el paisatge (Llevarse a pasear el paisaje).* **Resultados:** Destaca la diversidad y la autonomía del estudiante a la hora de ejecutar e interpretar la ficha didáctica. **Conclusión:** Es un método que ayuda al estudiante a comenzar e indagar en su trabajo creativo aportando libertad de pensamiento, autonomía y herramientas de autoconocimiento.

Abstract

Background: This is a methodological approach employed by the Department of Sculpture at the Faculty of Fine Arts at the UB to encourage creativity and autonomy of art students. A case study realized with students of the first cycle is outlined. **Method:** The methodology focuses on the analysis of the creation methods employed by contemporary artists, creating statements for students from didactic file cards. Specifically in this chapter we show the didactic file card "Endur-se a passejar el paisatge" (Taking the landscape for a walk). **Results:** It is to be highlighted the diversity and autonomy of students when it comes to interpreting and carrying out the didactic file card. **Conclusion:** It is a method that helps students to begin with, and investigate into, their creative work, contributing to it elements such as freedom of thinking, autonomy and self-awareness tools.

Introducción

Todo proceso creativo necesita de un método de trabajo, unas estrategias que ayuden al no experto a comenzar. En esta propuesta se pretende reflexionar sobre los diferentes modos de acción que puede tener el/la estudiante cuando afronta un proyecto. Debido que en las aulas de la Facultad de Bellas Artes tenemos mucha experiencia en estas estrategias, mostraremos y explicaremos una experiencia realizada con alumnos/as de primer año, donde a través de un enunciado realizan un proyecto de creación. Se pretende que el alumnado analice y coja conciencia de cómo actúa ante un nuevo reto, aportando al alumno/a una importante herramienta de autoconocimiento.

Objetivo

Para ello mostraremos una ficha didáctica donde describe paso a paso como buscar sistemas para poder recoger una experiencia.

Esta ficha se basa en métodos de creación que utilizan artistas contemporáneos en su propia obra, concretamente en la obra de Matilde Grau.

Metodología

Con este enunciado (ficha didáctica) que mostramos a continuación se establece el reto inicial, el estudiante escogerá el tipo de sistema que mejor vaya con su modo de pensar y actuar.

Endur-se a passejar el paisatge (Llevarse a pasear el paisaje)

Buscar sistemas para poder recoger una experiencia, atraparla con un determinado procedimiento artístico y llevarla de un lugar a otro.

Para hacerlo se le da al estudiante una serie de pautas a seguir, fase por fase, para facilitar el comienzo. En esta primera fase el estudiante debe de reflexionar sobre su modo de trabajar y de comenzar un proyecto.

FASE A

Escoger una manera de hacer para poder comenzar (para recopilar "sistemas" que permitan recoger una experiencia concreta).

Confeccionar un listado –que se pueda enumerar- de todos los "sistemas" que se puedan registrar para poder, después, releerlos, reordenarlos, repensarlos, etc.

De esta manera podéis utilizar:

- *Una libreta de espiral de hojas cuadriculadas din A7 y escribid con cualquier herramienta que tengáis a mano frases cerradas en sí mismas.*
- *Enumerad palabras y conceptos que hagan referencia a lo que buscáis y escribidlas en "pos-its" que distribuiréis en forma de mosaico.*
- *"Al asalto" compaginad el trabajo y la vida cotidiana con la fijación de las ideas que estáis elaborando y buscando y registradlas al momento en cualquier lugar y con lo que tengáis a mano. (un papel, un móvil, el propio cuerpo, el ordenador, en la ventana...)*
- *Buscad en el entorno inmediato aquello que os gustaría hacer, coged el material adecuado y trabajadlo al momento.*
- *Recopilad imágenes, textos y objetos ordenando colecciones.*
- *Mirad a través del ojo de la cámara (fotos, video...) y capturad.*

FASE B

Escoger uno de los "sistemas" que habéis encontrado y clasificado en vuestro listado.

En la segunda fase obliga al alumnado a *escoger* uno de los sistemas mostrados en la primera Fase.

FASE C

Escoger una experiencia. Pensar-la según las posibilidades de aplicación del sistema escogido. Podéis hacerlo desde lo inmediato, desde lo cotidiano, desde el recuerdo o desde lo imaginario.

En esta tercera fase aporta posibles maneras de abarcar el proyecto.

FASE D

Escoger el procedimiento artístico para realizarlo.

Finalmente hay que conseguir que la obra sea la recreación continua del paisaje interior, es decir, consecuente con la acumulación de vivencias personales.

Para llevarla de un lugar a otro.

En la última fase se introduce el tema del *paisaje interior*, haciendo referencia a las vivencias personales y a la necesidad de que la pieza sea transportable, aporta un guiño al trabajo de la artista Matilde Grau.

Condición:

La obra tiene que adquirir carácter de símbolo del paso del tiempo.

Y finalmente como condicionante se introduce la *mutación del paso del tempo* para que el alumnado pueda reflexionar sobre la finalidad y el motivo por el cual ha escogido su experiencia.

Resultados

Anna Benet, *buchaques*, 2009, realizó un vestido lleno de bolsillos simbolizando los distintos apartados que puede albergar nuestra propia personalidad.

Ana Urbina, *limites*, 2009, zapatos atados al suelo por el extremo de los cordones imposibilitando el movimiento de la persona que los lleva.

Adrianna Wallis, *Fragmentos de interiores*, 2009

Elaboró 9 libretas a modo de pasaporte evocando la estética del tren Talgo. Realizó el viaje Barcelona /Montpellier invita a los 101 pasajeros de los nueve vagones del tren a expresarse en un post-it inspirándose en su viaje o en su presencia en ese tren. Así Adrianna con esta acción creó un documento lleno de diferentes vivencias sobre un mismo recorrido.

Claudia Pages, *S/T*, 2009, construye un vestido de época y lo pasea por distintos lugares de la ciudad que ella suele frecuentar creando nuevas maneras de relacionarse con su entorno al llevar un nuevo atuendo relacionado con épocas pasadas.

Anna Benet

Ana Urbina

Adrianna Wallis

Claudia Pages

Conclusión

Resalta la diversidad y la autonomía del estudiante a la hora de escoger la temática, el material y el procedimiento.

Nos encontramos ante una manera de trabajar que no deja de ser un viaje hacia el autoconocimiento, un sistema de trabajo que es perfectamente adaptable a primaria y a secundaria donde el alumnado esta capacitado para pensar y llevar a la acción sus pequeños proyectos, dotando de criterio propio, autonomía y libertad de pensamiento al futuro adulto. Opinamos que la creatividad se debe de incentivar a todas las edades para nutrir futuros pensadores.

LAS CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS DE LOS DOCENTES: UN PUNTO DE PARTIDA PARA LA INTRODUCCIÓN DE VIDEOJUEGOS EN EL AULA

Patricia Gómez Hernández y Héctor del Castillo Fernández

Universidad de Alcalá

Resumen

Según los expertos existen concepciones epistemológicas del profesorado atendiendo a la naturaleza del conocimiento (objetivismo, relativismo y constructivismo) y concepciones sobre la adquisición de este conocimiento (conocimiento inmediato, conocimiento restringido y conocimiento compartido). El objetivo principal de esta investigación se centra en conocer cuáles son las concepciones epistemológicas del centro educativo en el que se va a trabajar y, concretamente, de los tres profesores con los que se va a llevar a cabo una innovación. Así, para la recogida de los datos se utilizó una adaptación del cuestionario sobre concepciones docentes de Pecharroman y Pozo (2008). Los resultados muestran que con carácter general de centro prima la concepción constructivista (*M=4.19*) y un conocimiento restringido (*M=3.81*). De forma individual se descubre un docente de ciencias naturales con concepciones relativistas y con un conocimiento compartido, un docente de ciencias naturales en transición entre el relativismo y constructivismo con conocimiento restringido y un docente de lengua inglesa con concepciones constructivistas y conocimientos restringidos. En conclusión, se destaca que no todos los docentes con los que se va a intervenir presentan las mismas concepciones, por lo que el trabajo de orientación hacia cada uno de ellos depende de los resultados expuestos.

Abstract

Según los expertos existen concepciones epistemológicas del profesorado atendiendo a la naturaleza del conocimiento (objetivismo, relativismo y constructivismo) y concepciones sobre la adquisición de este conocimiento (conocimiento inmediato, conocimiento restringido y conocimiento compartido). El objetivo principal de esta investigación se centra en conocer cuáles son las concepciones epistemológicas del centro educativo en el que se va a trabajar y, concretamente, de los tres profesores con

los que se va a llevar a cabo una innovación. Así, para la recogida de los datos se utilizó una adaptación del cuestionario sobre concepciones docentes de Pecharroman y Pozo (2008). Los resultados muestran que con carácter general de centro prima la concepción constructivista (*M=4.19*) y un conocimiento restringido (*M=3.81*). De forma individual se descubre un docente de ciencias naturales con concepciones relativistas y con un conocimiento compartido, un docente de ciencias naturales en transición entre el relativismo y constructivismo con conocimiento restringido y un docente de lengua inglesa con concepciones constructivistas y conocimientos restringidos. En conclusión, se destaca que no todos los docentes con los que se va a intervenir presentan las mismas concepciones, por lo que el trabajo de orientación hacia cada uno de ellos depende de los resultados expuestos.

Antecedentes

Conocer las concepciones epistemológicas de los docentes con los que se va a trabajar configuran un punto de partida importante para saber cómo piensan y, por tanto, como actúan.

A lo largo de la historia, diferentes autores han clasificado las concepciones epistemológicas en base a diversos criterios. Centrando la atención en la clasificación propuesta por Pecharromán y Pozo (2008) se encuentran dos grandes bloque que, a su vez, se dividen en una división interna:

- Concepciones sobre la naturaleza del conocimiento: hace referencia a como el conocimiento se presenta en cada uno de los sujetos.
    - Objetivismo. Asume que el conocimiento es único y verdadero, independientemente de la persona, por lo que sólo existe una única solución ante un problema determinado.
    - Relativismo. considera al conocimiento como variable en función de la persona que lo confecciona, es decir, es totalmente dependiente al sujeto, por lo que el problema tiene diferentes soluciones, todas ellas igual de válidas dentro de su contexto.
    - Constructivismo. el conocimiento presenta connotaciones objetivas y subjetivas, por lo que está relacionado con el sujeto y su contexto. De

este modo, un problema tiene diferentes soluciones, pero no todas ellas son válidas, sino que se ha de contar con unos criterios para juzgarlas.

- Concepciones sobre la adquisición de este conocimiento: hace referencia a como el conocimiento es procesado hasta lograrse como propio de un individuo.
    - Conocimiento inmediato. El conocimiento se adquiere de forma rápida y a la primera. Si no se dan estos parámetros en un sujeto éste no aprenderá dicho conocimiento nunca.
    - Conocimiento restringido. Cierto conocimiento sólo lo pueden adquirir unos sujetos frente a otros.
    - Conocimiento compartido. Todos los sujetos tienen la capacidad de adquirir conocimiento y, por ello, todos podemos adquirir cualquier conocimiento.

En cuanto a estudios sobre las creencias epistemológicas destaca, debido al interés de la investigación, el realizado por Wilson, Konopak y Readence (1994), que investigan la relación entre las creencias epistemológicas y las prácticas docentes.

El principal objetivo que se persigue con este estudio es conocer las creencias epistemológicas de los docentes pertenecientes al centro educativo en el que se va a llevar a cabo una intervención y, de manera más específica, la de los tres docentes que van a participar en la innovación educativa.

Método

El diseño que se utiliza dentro de esta investigación es el estudio de caso (Bisquerra, 2012). Así mismo, ha diferentes autores que distinguen clasifican el estudio de caso en función de los objetivos que persigue. Por ejemplo, dentro de la clasificación realizada por Yin (1989), esta investigación se enmarca dentro del *objetivo descriptivo*, que es aquel caracterizado por explorar y describir el caso concreto. Del mismo modo, y en función de la distinción que realiza Stake (1998) se la investigación se encuentra dentro de la tipología de *estudio intrínseco de caso*, con el que no se busca generalizar los datos ni crear una teoría, sino aprender y comprender mejor el caso seleccionado a través de una descripción de éste.

La muestra está compuesta por 13 sujetos de los cuales 3 son los docentes que posteriormente van a realizar la innovación. Todos ellos presentan variedad en cuanto a sexo, edad, rama de conocimiento, años de experiencia, etc.

El instrumento utilizado es una adaptación del cuestionario de Pecharromán y Pozo (2008), compuesto por tres partes: datos generales sobre el sujeto, 22 preguntas tipo Likert sobre las creencias epistemológicas y una pregunta de elección múltiple, que recoge las preferencias epistemológicas de los participantes.

Resultados

Atendiendo al centro educativo en su conjunto cabe destacar dentro de la naturaleza del conocimiento una tendencia constructivista (M = 4,19). Dentro de las concepciones sobre la adquisición del conocimiento la más extendida es el conocimiento restringido (M = 3,81).

En cuanto a las variable estudiadas: sexo, edad, años de experiencia docente, universidad de origen, años en el centro, departamento, titulación de origen y universidad de origen cabe destacar que todas ellas siguen la tendencia del grupo en todas sus divisiones, destacando diferencias en algunos aspectos: la concepción relativista dista llamativamente entre hombre y mujeres (M=3 y M= 1,75, respectivamente); la tendencia constructivista es más alta en edades comprendidas entre los 41-50 años (M = 5,25); el valor más alto de tendencia constructivista se presenta entre los 21 y 30 años de experiencia docente (M= 5,13).

En cuanto a las concepciones epistemológicas del primer sujeto analizado de forma individual (mujer de 55 años, 24 de experiencia docente y del departamento de ciencias) se encuentra que, dentro de las creencias sobre la naturaleza del conocimiento presenta una posición constructivista (M = 4,75) frente a la relativista (M=1)y objetivista (M=3,67). En cuanto a las creencias sobre la adquisición del conocimiento se presenta tendencia equilibrada entre conocimiento restringido y compartido (M = 4) frente al conocimiento inmediato (M=1,67)

El segundo sujeto (hombre de 46 años, 20 de experiencia docente y del departamento de ciencias) destaca una tendencia relativista (M = 6) frente a la constructivista (M=4,75) y objetivista (M=1,83) y un conocimiento restringido (M = 3,5) en oposición al conocimiento compartido e inmediato (M= 2,67).

El último sujeto (mujer de 41 años, 16 de experiencia docente y del departamento de idiomas) es constructivista (M = 5,75) frente a relativista (M=3,5) u objetivista (M=3,67) y presenta un conocimiento restringido (M = 4) en contraposición al conocimiento compartico o inmediato (M=3,34 y M= 3, respectivamente).

Conclusiones

Llevar a la práctica una innovación educativa conlleva una buena planificación. Los resultados de este estudio no se corresponden con la tendencia general que indica que los docentes de ciencias presentan una tendencia principalmente objetivista. Esto resalta la necesidad de conocer las creencias epistemológicas de los docentes con los que se va a intervenir, así como de sus compañeros en el centro educativo, como un factor importante para planificar, orientar y asesorar a cada sujeto de manera individualizada.

Referencias

Bisquerra, R. (2012). *La metodología de la investigación educativa.* Madrid: La Muralla.

Pecharromán, I. y Pozo, J. I. (2008). Epistemologías intuitivas de los adultos: influencia de la edad, el nivel de instrucción y el dominio de conocimiento. *Estudios de Psicología, 29*(2), 245-272.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Wilson, E. K., Konopak, B. C., y Readence, J. E. (1994). Preservice teachers in secondary social studies: Examining conceptions and practices. *Theory & Research in Social Education, 22*(3), 364-379.

Yin, R. (1989). *Case study research.* Desing and methods. Londres: Sage.

LA PERCEPCIÓN DE LAS Y LOS ADOLESCENTES OURENSANOS/AS SOBRE EL SEXTING: ANÁLISIS CUALITATIVO

Patricia Alonso Ruido, Yolanda Rodríguez Castro y Carmen Pérez André
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Vigo

Resumen

Antecedentes. La investigación sobre el fenómeno del sexting a nivel internacional es incipiente y novedosa, no obstante en España existen escasas evidencias tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. Este estudio se centra evaluar conocimientos, comportamientos y motivaciones de los/as adolescentes ourensanos/as sobre el fenómeno del sexting. *Método*. A través de grupos de discusión participaron 36 adolescentes ourensanos. *Resultados*. Del análisis de sus discursos destaca el desconocimiento del término de sexting, pues apuntaban que es una práctica que la gente de su edad conoce, pero no su término. Aunque inicialmente muy pocos/as admitían llevar a cabo comportamientos de sexting relativos al envío de vídeos o textos erótico/sexuales, posteriormente reconocieron enviar fotografías y textos erótico/sexuales afirmando que era "lo lógico". Un tercio de los/as adolescentes relataban difundir contenidos como fotos contra el espejo sin camiseta, en ropa de baño o vestidos/as con actitudes eróticas, no obstante en algunos casos no lo consideraban sexting. En referencia a las motivaciones para practicar sexting aludían causas como aburrimiento, presumir o excitar a la persona destinataria entre otras. *Conclusiones:* Por lo tanto es importante informar y concienciar a los/as adolescentes, educando en la prevención de los riesgos que la práctica de sexting tiene asociados.

Abstract

Background. The research on the phenomenon of sexting is emerging internationally and novel, however in Spain there is little evidence both quantitatively and qualitatively. This study focuses assess knowledge, behaviors and motivations of adolescents from Ourense on the phenomenon of sexting. *Method.* Through focus groups involving 36 teenagers. *Results.* The analysis of their speeches highlighted the lack of term sexting, for pointing that is a practice that people know their age, but not the end. Although initially very few admitted to sexting behaviors carry on sending

videos or erotic/sexual texts, subsequently acknowledged send pictures and erotic/sexual texts saying it was "logical". A third of the teenagers recounted disseminate content such as photos into the mirror shirtless, in swimwear or dresses with erotic poses, however in some cases not considered sexting. Referring to the reasons alluded to practice sexting causes such as boredom, or boast excite the target person among others. *Conclusions:* Therefore it is important to inform and educate adolescents, educating in the prevention of risks that the practice of sexting is associated.

Introducción

La generalización del uso de las TICS, así como el boom de Internet ha supuesto un gran impacto para las dinámicas sociales. Este hecho ha revolucionado las comunicaciones y, con ello, se han generado profundos cambios en las dinámicas sociales. Por un lado, asistimos a la disolución de las formas sociales tradicionales, que ya no pueden servir como marco de referencia para las acciones humanas (Bauman, 2001). Por el otro se ha generado la resignificación de *comunidad* que, en la sociedad Red, adquiere un matiz de conexiones-desconexiones aleatorias (Castell, 2001). Esta realidad se visibiliza en los aspectos de comunicación social, las Tics e Internet aportan a la comunicación interpersonal una serie de posibilidades que no se habían conocido hasta este momento (Fernández, Calatayud, y Vicent, 2013), y han provocado una profunda metamorfosis en la forma en la que nos relacionamos (Aguirre, Zavariz, y Casco, 2012).

En esta realidad no deja al margen a los/as adolescentes verdaderos/as "nativos/as digitales" que hacen un acceso y uso de la Red fundamentalmente intuitivo y espontáneo en su desarrollo social (Gutiérrez, 2014; Lázaro, Mora y Sorzano, 2012), y generalmente sin formación/información de los posibles peligros a los que están expuestos/as. De esta forma en ocasiones se sitúan en situaciones de vulnerabilidad e indefensión no sólo en la realidad virtual, sino también en el espacio real. Es precisamente en este marco donde surgen nuevos fenómenos como el Sexting.

De esta forma, el objetivo del presente estudio consiste en identificar los conocimientos, comportamientos y motivaciones de los/as adolescentes ourensanos/as sobre el fenómeno del Sexting.

Método

Materiales

Este estudio se basa en una metodología cualitativa, a través de la técnica de Focus Group, a través de un guion de preguntas de carácter semi-estructurado sobre sus conocimientos, comportamientos y motivaciones hacia el sexting.

Participantes

La muestra estaba compuesta por 36 adolescentes (17 chicas y 19 chicos) organizados en tres grupos de discusión, con rango de edad entre los 15 y 18 años. Su participación en el estudio fue de carácter anónimo y voluntario.

Diseño

Para el diseño de la investigación cualitativo se seleccionaron aleatoriamente dos centros de Educación Secundaria Obligatoria de la ciudad de Ourense.

Procedimiento

Inicialmente se solicitaron los permisos al equipo directivo de los centros educativos; y se solicitó autorización expresa a padres/madres para que sus hijos/as pudiesen participar en los grupos de discusión. Para realizar los grupos de discusión, las clases se dividieron en dos grupos heterogéneos, procurando la representación equilibrada de ambos géneros. Las sesiones fueron grabadas, con una duración de 40-50 minutos, dentro del horario lectivo durante el primer trimestre del curso académico 2014-2015.

Para analizar la información obtenida se utilizó la técnica de análisis de contenido naturalista (Bardin, 1986).

Resultados

En relación al *conocimiento* sobre el fenómeno del sexting, destaca el desconocimiento del término de en todos los grupos de discusión, no obstante algunas de sus definiciones hacían referencia a: “Es lo de enviar fotos y luego se las pasas” (FG1, Chica 2, l.76) o “El acoso sexual por redes sociales” (FG3, chico3, l.104).

Solamente dos adolescentes en uno de los FG se aproximaron al significado del término: “Sexo por la Red, fotos, palabras o cosas” (FG2, chica6, l.114) e “Intercambio de fotos, textos” (FG2, chico1, l.115). Apuntaban que es una práctica que la gente de su

edad conoce pero no su término: “Por la palabra no pero sí que lo saben” (FG3, Chico2, l.108) o “Si lo llamas por la palabra no, pero con el significado sí” (FG3, Chica3, l.109).

En alusión al *comportamiento* en sexting, aunque inicialmente no admitían llevar a cabo comportamientos de sexting relativos al envío de vídeos posteriormente reconocieron enviar fotografías erótico/sexuales afirmando:

“Si tengo” (FG1, Chica4, l.86)

“Yo sí pero en plan broma. Para mandárselas a aquel chico. Porque me hacía gracia. Solo se las envié a él” (FG3, Chico6, l.122-123)

“Tenemos un grupo de whatsapp de 6 o 7 amigos que nos mandamos fotos así de coña y videos. Pero son fotos graciosas no tienen nada que ver con esto” (FG3, Chico2, l.124-125)

También en referencia a o textos erótico/sexuales dos chicos argumentaban que era:

“Lo lógico” (FG2, Chico6, l.207)

“De toda la vida” (FG2, Chico5, l.208)

“¿Quedamos y tal? Y ellas dicen ¿Para qué? Y decimos pues ya sabes para qué. Tengo que explicártelo o algo, te hago señas ahí” (FG2, Chico5, l.209-210)

“Claro esas las caritas de guarrillo (emoticono)” (FG2, Chico6, l.211)

Un tercio de los/las adolescentes relataban difundir fotos contra el espejo sin camiseta, en ropa de baño o vestidos/as pero con actitudes eróticas, a pesar que en algunos casos no lo consideraban sexting:

“Yo subo una foto así. [foto contra el espejo sin camiseta]. No lo considero sexting” (FG1, Chico3, l. 82-83)

“En la playa (foto biquini posición erótico-sexual)” (FG1, Chica1, l.87)

“Igual si estaba bajo los efectos del alcohol” (FG2, Chico6 l. 121)

Por último, en lo referente a las *motivaciones* hacia el sexting, aludían causas como aburrimiento, mostrar su cuerpo, presumir, excitar a la persona destinataria y no ser conscientes de las consecuencias:

“Lo hacen para llamar la atención” (FG1, Chica1, l. 147)

“Pues porque no son conscientes de lo que hacen” (FG1, Chico1, l.120)

“Para excitar a la otra persona” (FG1, Chico3, l.121)

“Porque me aburro” (FG2, Chico7, l.131)

"Para hacerte el interesante yo que sé, es lo que pienso. Para enseñar el cuerpo" (FG2, Chico6, l.132-133)

"Para ponerla cachonda" (FG2, Chico7, l.138)

"Porque no se atreve a decirlo a la cara" (FG2, Chico5, l.215)

"Para intentar conseguir algo, estar con alguien" (FG3, Chico2, l.183)

Discusión/Conclusiones

Nuestros resultados van en la misma dirección que estudios anteriores (Walker, Sanci, y Temple, 2013) que el fenómeno del sexting es para los y las adolescentes desconocido a nivel teórico, pero no a nivel práctico, pues no asocian la terminología con las actividades que se incluyen en el fenómeno. Resultados en la línea de los obtenidos por Fajardo, Gordillo y Regalado (2013) que mostraban el desconocimiento del sexting y la asociación del término a conductas de acoso sexual y difusión de imágenes pornográficas.

En referencia al comportamiento en sexting, hemos encontrado que los/as adolescentes no reconocen su participación en actos de sexting y son una cifra baja la que sí que lo reconoce. Nuestros resultados van en la línea de los revelados en diversas investigaciones nacionales e internacionales tanto cualitativas como cuantitativas (Fajardo, Gordillo y Regalado, 2013; Hinduja y Patchin, 2010; Mitchell, Finkerhor, Jones, y Wolak, 2012)

Finalmente, en los relativo a las motivaciones de los/as adolescentes para practicar sexting, las causas que aludían son similares a las reflejadas en otros estudios. Siendo las más frecuentes en nuestro estudio y reflejadas por otros anteriores, el aburrimiento (Livingstone y Smith, 2014), captar la atención de otras personas (Lenhart, 2009) y para hacer contacto íntimo con el sexo opuesto (Kopecký, 2012). Estas motivaciones varían ampliamente, no obstante la presión y/o coacción a las chicas parece ser una causa importante en varios estudios (Englander, 2012; Henderson y Morgan, 2011) no así en los resultados de la presente investigación.

En conclusión el estudio del fenómeno del Sexting así como los riesgos y consecuencias que este tipo de prácticas lleva parejos, resulta un ámbito de estudio y análisis necesario, con la finalidad de analizar en profundidad estos riesgos emergentes de la red y ofrecer las claves para su comprensión y respuesta psicosocioeducativa.

Referencias

Aguirre, P., Zavaríz, A., y Casco, J. (2012). *El Sexting ¿Exhibición o Violencia Simbólica en los Jóvenes?: Sexting, lo público, lo privado y lo íntimo de una práctica juvenil*. Alemania: Editorial Académica Española.

Bauman, Z. (2001). *La globalización: consecuencias humanas.* México: Fondo de Cultura Económica.

Castell, M. (2001). *La Era de la Información. Vol. II: El poder de la identidad.* México, Distrito Federal: Siglo XXI Editores.

Englander, E. (2012). Low risk associated with most teenage sexting: A study of 617 18-year-olds. Recuperado el 12 de diciembre de 2012 de http://webhost.bridgew.edu/marc/SEXTING%20AND%20COERCION%20report.pdf

Fajardo, M. I.,Gordillo, M., y Regalado, A. B. (2013). Sexting: Nuevos usos de la tecnología y la sexualidad en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*(1), 521–534.

Fernández, I., Calatayud, V., y Vicent, P. (2013). Adolescentes y comunicación: las TIC como recurso para la interacción social en educación secundaria. *Revista de medios y educación*, *42*(1), 23–35.

Gutiérrez Morales, I. M. (2014). Cyberbullying y sexting: percepción y propuestas de estudiantes universitarios. *Revista Multidisciplina*, *17*(1), 93–119.

Henderson, L., y Morgan, E. (2011). Sexting and sexual relationships among teens and young adults. *McNair Scholars Research Journal*, *7*(1), 31–39.

Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2010). *Sexting: A brief guide for educators and parents*. Recuperado de http://www.cyberbullying.us/Sexting_Fact_Sheet.pdf.

Kopecký, K. (2011). Sexting among Czech preadolescents and adolescents. *New Educational Review*, *28*(2), 39–48.

Lázaro, I., Mora, N., y Sorzano, C. (2012). *Menores y Nuevas Tecnologías.* Madrid: Tecnos.

Lenhart, A. (2009). *Teens and sexting: How and why minor teens are sending sexually suggestive nude or nearly nude images via text messaging.* Recuperado de:

http://www.pewinternet.org/files/oldmedia/Files/Reports/2009/PIP_Teens_and_Sexting.pdf.

Livingstone, S. y Smith, K. (2014). Anual Research Review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: the nature, prevalence andmanagement of sexual and aggressive risks in the digital age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *55*(6), 635–654.

Mitchell, K. J., Finkerhor, D., Jones, L. M., y Wolak, J. (2012). Prevalence and characteristics of youth sexting: A national study. *Pediatrics*, *129*, 13–20.

Walker, S., Sanci, L., y Temple-Smith, M. (2013). Sexting: Young womens and mens´s views on its nature and origins. *Journal of adolescent health*, *52*(6), 697–701.

¿CÓMO COMPRENDEN LA JUSTICIA SOCIAL LOS NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA? UN ESTUDIO CUANTITATIVO Y CUALITATIVO

Almudena Juanes García, Vanesa Sainz López, Antonio Maldonado Rico y Liliana Jacott Jiménez

Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid,

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo estudiar las ideas que tienen niños y niñas de educación primaria sobre la Justicia Social, y sus tres dimensiones: Redistribución, Reconocimiento y Representación, intentando explorar si existen diferencias por género, edad y centro educativo (promotor de la Justicia Social o estándar).

Para ello, hemos diseñado y validado un cuestionario y una entrevista basados en dilemas, que nos ha permitido evaluar dichas ideas en los estudiantes de 4º y 6º curso de varios centros de Educación Primaria de Madrid. Pensamos que las niñas y los participantes de 6º curso, tendrán concepciones más complejas de la justicia social, frente a los niños y los participantes de 4º curso, respectivamente. También creemos que habrá diferencia en las ideas en cuanto a tipos de colegios, de manera que esperamos encontrar concepciones más elaboradas en los estudiantes de centros promotores de la justicia social. En el estudio piloto, hemos encontrado estas diferencias por curso y género, siendo distintos los resultados, según el instrumento analizado. Actualmente, nos encontramos en la fase de análisis de los resultados del estudio completo en el que además de contrastar las respuestas por edad y por género, también lo estamos realizando en cuanto al centro.

Abstract

This research explores the ideas that have children in primary education on Social Justice, based on three dimensions: Redistribution, Recognition and Representation, trying to explore whether there are differences by gender, age and educational center (promoter of Social Justice or standard). We have designed and validated a questionnaire and interview - based dilemmas, which has allowed us to evaluate these representations in the 4th and 6th grade of primary education to several centers of

Madrid. We think that girls and participants of the 6th grade have more complex representations of social justice, against children and participants of 4th grade respectively. We also expect that there will be difference in the ideas in terms of types of schools, so we expect to find more elaborate conceptions, in student's schools promotes of social justice. In the pilot study, we found these differences with respect grade and gender, with different results, depending on the instrument analyzed. At present, we are in the analysis phase of the results of the definitive study. In this, we are comparing the responses with respect age, gender, and school type.

Introducción

Esta investigación estudia las ideas de los niños sobre la Justicia Social.

Nuestro grupo de investigación está trabajando con el modelo de las 3R's de la Justicia Social, basado en Fraser (2008), que nos permite analizar las diferentes dimensiones de la justicia social en educación (Murillo y Hernández-Castilla, 2011, Jacott y Maldonado, 2012):

- Redistribución (Rawls, 1971; Sen, 2009) de los recursos educativos (recursos materiales, culturales, bienes primarios y/o capacidades).
- Reconocimiento (Fraser y Honneth, 2006) no sólo como el respeto a las diferencias en la educación, sino también como la promoción activa y la celebración de esta diversidad y de las identidades múltiples en todos los ámbitos.
- Representación (Fraser, 2008) como la plena participación en la vida social de todos los actores, colectivos y sectores de la comunidad educativa.

Creemos que es esencial explorar las ideas de los niños, para promover un cambio hacia una educación de calidad, que incorpore estas, en relación a la justicia social, no sólo en cuestiones de educación, sino también en el ámbito social y político.

Objetivos

Tenemos tres objetivos principales:

1) La construcción y validación de una entrevista y un cuestionario que nos permita conocer las ideas en estas tres dimensiones de la justicia social, en estudiantes de primaria.

2) El análisis de las diferencias de desarrollo entre estas ideas en los estudiantes de cuarto y sexto curso de educación primaria, y entre chicos y chicas.

3) La comparación entre estas ideas en los estudiantes de escuelas promotoras de la justicia social, frente a los estudiantes de escuelas estándar.

Con estos objetivos, se proponen las siguientes hipótesis: Esperamos encontrar diferencias entre la concepción de la justicia social y sus tres dimensiones por:

1) Curso: Esperamos concepciones más complejas en los participantes de 6º frente a los de 4º, por su grado de madurez evolutiva.

2) Género: Esperamos conceptos más elaborados en niñas que en niños. Esta hipótesis está en la línea de los resultados obtenidos por varias investigaciones en las que se ha observado que existen diferencias de género en cuanto al razonamiento prosocial, de manera que en la niñez y en la adolescencia, las mujeres tienden a ser más prosociales en su comportamiento, razonamiento y respuesta afectiva que los hombres. (Eisenberg, 2006; Jaffe y Hayde, 2000; Metzger, y Smetana, 2010,)

3) Tipo de escuela: Creemos que los estudiantes de escuelas promotoras de la justicia social tendrán un mayor conocimiento de las formas de resolver las situaciones, a través de estrategias más cercanas a la justicia social.

Método

Materiales y Diseño:

Para el presente estudio se diseñó un cuestionario basado en dilemas de situaciones que podían resultar cercanas para los niños, con tres alternativas de respuesta (más promotora de la justicia social, menos promotora e intermedia) con diferentes subdimensiones (acoso escolar, discapacidad, pobreza…).

Estos dilemas fueron seleccionados de un cuestionario previo diseñado por un equipo multidisciplinar de expertos en Justicia Social, para estudiantes de secundaria y profesores. Se procedió a seleccionar los dilemas más enfocados a los niños de primaria, realizándose una posterior validación del cuestionario resultante y un estudio piloto con el mismo.

Para los estudiantes de 4º se confeccionaron finalmente un total de doce dilemas, habiendo cuatro dilemas de cada dimensión, mientras que para los estudiantes de 6º fueron veintiún dilemas los elaborados, siendo siete de cada dimensión.

Por otro lado, se diseñó también una entrevista semiestructurada, seleccionando seis dilemas del cuestionario (dos de cada dimensión) en formato abierto (no se le dan las alternativas de respuesta al niño), siendo la misma entrevista para estudiantes de 4º y para estudiantes de 6º.

En el cuestionario, los estudiantes leen las tres opciones de respuesta y deben elegir aquella que le parezca más justa, según su punto de vista.

En la entrevista, al no ofrecerles las opciones de respuesta, los niños tienen que darnos su propia solución al dilema. Todos los audios de las entrevistas fueron grabados.

Participantes y Procedimiento:

El estudio se divide en dos fases.

En la primera, para el estudio exploratorio, se seleccionó un colegio público de la Comunidad de Madrid, en el que se realizaron 20 entrevistas y 100 cuestionarios a niños y niñas de 4º y 6º (con paridad en el género y en el curso).

En la segunda, después de la obtención de los resultados de la primera fase, para el estudio definitivo, se realizaron 80 entrevistas y 400 cuestionarios en cuatro colegios públicos de la Comunidad de Madrid (igualmente, con paridad en género, curso y también tipo de centro, siendo dos de ellos, promotores de la Justicia Social y dos estándar).

Resultados

Las respuestas se analizaron de dos maneras:

Ambas respuestas al cuestionario y la entrevista se analizaron cuantitativamente, mediante el programa estadístico de procesamiento de datos: SPSS v.22

Se calculó un Índice Global de la Justicia Social y 3 índices diferentes para cada una de las tres dimensiones: Redistribución, Reconocimiento y Representación, según las respuestas de los estudiantes (promotoras de la Justicia Social-intermedias-no promotoras).

Por otra parte, las respuestas de la entrevista fueron analizadas cualitativamente, a través de la transcripción y el establecimiento de las categorías de respuesta, que se basan en un continuo (desde la respuesta menos justa socialmente hasta la más justa).

Los resultados del estudio exploratorio reflejan varias diferencias por curso o por género, según si se utilizó el cuestionario o la entrevista.

En general, los resultados de la entrevista indican que los estudiantes de 6º tienen unas concepciones más elaboradas de la Justicia Social frente a los estudiantes de 4º, tal y como avanzábamos en nuestra hipótesis. A continuación, se expone un ejemplo de estas concepciones más elaboradas en un niño de 6º frente a un niño de 4º (para asegurar la confidencialidad de los datos, se han puesto nombres ficticios de los niños):
Pregunta: *"Imagínate que en tu clase hay dos compañeras/os tuyos que no juegan con los demás en el recreo, siempre se quedan en una esquina y no participan con vosotros. ¿Qué harías tú para que estos chicos participaran?":*

RESPUESTAS:

Pepe, **4º:** *"Que los profesores hablen con ellos y les propongan una actividad."*
Pepe deja la solución en manos de los profesores, pero no hace nada por sí mismo para ayudar a los estudiantes a participar. Sin embargo, Juan, de sexto grado, responde lo siguiente:
Juan, **6º:** *" Pero ¿por qué no quieren o por qué no les dejan (jugar)?.*
Yo primero les preguntaría que por qué no juegan, que por qué no hacen nada, que a lo mejor es su forma de divertirse (...) ahí hablan y se lo pasan bien, y luego si quieren participar, yo le diría a los demás que les dejaran jugar ".
Juan piensa no sólo en ayudarles a participar entre él y sus amigos, sino también en que es importante saber la razón por la cual estos chicos no participan, respetando siempre la decisión de ellos.

En cuanto al género, aunque las niñas tienden a tener una concepción más elaborada de la Justicia Social, estas diferencias no son estadísticamente significativas.
Sin embargo, en el cuestionario, encontramos la tendencia opuesta: hay diferencias respecto al género, pero no respecto a la edad, con alfa de Cronbach 0876.

Además, en todos los casos los niños muestran una mejor comprensión de los dilemas de representación, frente a las de reconocimiento y redistribución. Los dilemas de redistribución fueron los más difíciles de entender por los niños.

Este resultado es inverso a la historia del desarrollo de las teorías de la justicia social (que en un principio se centran en la redistribución y posteriores en las otras dimensiones) y también a los resultados mostrados por los profesores.

Discusión

Nuestro estudio representa un primer acercamiento a las ideas acerca de la justicia social para niños en Madrid, pero es necesario seguir investigando en las ideas infantiles en diferentes contextos.

En la actualidad, estamos analizando los resultados obtenidos en las siguientes escuelas, para verificar si se confirman los primeros resultados, y comparando las respuestas de los niños de las escuelas promotoras de la justicia social, frente a las de los niños de las escuelas estándar.

Finalmente, estamos analizando las respuestas a cada dilema también en categorías cualitativas con la intención de poder describir algunos niveles de pensamiento de la justicia social en los niños.

Agradecimientos

Este trabajo forma parte de los siguientes proyectos de investigación: “Escuelas para la Justicia Social” del Plan Nacional I+D+i (2011) Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico, I+D+I. Ministerio de Ciencia e Innovación y “Educación y Justicia Social: una mirada interdisciplinar”, CEMU-2012-024, I Convocatoria de la UAM de Proyectos de Investigación Multidisciplinares (2012)

Referencias

Eisenberg, N. (2006) Prosocial Development. En W. Damon, R.M. Lerner, y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 646-718). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.

Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate filosófico*. Madrid: Ediciones Morata S. L.

Fraser, N. (2008) *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.

Jacott, L. y Maldonado, A. (2012). *Social Justice and citizenship education.* CiCe's 14th Annual Conference: Creating Citizenship Communities: Local, National and Global. York University, paper.

Jaffe, S. y Hayde, J. S. (2000). Gender differences in moral orientation: A metanalysis. *Psychological Bulletin, 126* , 703-726

Metzger, A. y Smetana, J. G. (2010). Social Cognitive Development and Adolescent Civic Engagement. En L. R. Sherrod, J. Torney-Purta y C. A. Flanagan (Eds.), *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth* (pp. 221-248) Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.

Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 9*(4), 8-23.

Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. Cambridge: Harvard University Press and Allen Lane.

REPRESENTACIONES SOBRE JUSTICIA SOCIAL DE ESTUDIANTES Y PROFESORES EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Vanesa Sainz, Almudena Juanes, Liliana Jacott y Antonio Maldonado

Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Departamento Interfacultativo de psicología evolutiva y educación. Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

En este estudio definimos la Justicia Social en base a tres dimensiones: Redistribución, Reconocimiento y Representación. Pensamos que la finalidad última que debe perseguirse a través de la Justicia Social es el logro de la dignidad humana, asegurando un umbral mínimo en el desarrollo de las capacidades de todos los individuos, el bienestar individual y colectivo y el desarrollo de ciudadanos 'orientados hacia la Justicia Social'. Para analizar las representaciones que poseen estudiantes y profesores sobre Justicia Social en diversos temas de actualidad, hemos diseñado y aplicado un cuestionario en 17 centros públicos de educación secundaria de varias Comunidades Autónomas del territorio español. Los resultados muestran una buena fiabilidad de nuestro instrumento y diferencias en el procesamiento de las representaciones de Justicia Social respecto al nivel educativo, la edad y el género. Estos resultados muestran una tendencia evolutiva y de género y diferencias entre estudiantes y profesores en la relevancia de las tres dimensiones en sus concepciones de Justicia Social: Redistribución, Reconocimiento y Representación.

Palabras clave: Justicia Social, Redistribución, Reconocimiento, Representación, educación, estudiantes y profesores.

Abstract

In this research, we define Social Justice based on three dimensions: Redistribution, Recognition and Representation. We think that the last goal of Social Justice should be achieving human dignity ensuring a minimum in development of capabilities of all individuals, through individual and collective well-being and development of `social justice oriented citizen'. In order to analyse the representations that students and teachers have about different current issues relating to Social Justice dimensions, we have designed and applied a questionnaire in 17 secondary public schools of different

Spanish Communities Autonomous. Our questionnaire shows a good reliability. We also found differences in social justice conceptions regarding educational level, age and gender. These results show a developmental and gender trend and differences between students and teachers in the relevance of the three dimensions in their conception of Social Justice: Representation, Recognition and Representation.

Keywords: Social Justice, Redistribution, Recognition, Representation, Education, Students, Teachers.

Introducción

El término Justicia Social, es un concepto muy polémico y controvertido, y en la actualidad está planteando un intenso debate presentando un gran número de enfoques en función de la perspectiva desde la que se enuncie.

En esta investigación asumimos el concepto de Justicia Social basado en los planteamientos de Sen (2009) como Redistribución de capacidades, sumado a las ideas de Fraser (2003, 2009), y su defensa del Reconocimiento y la Participación como elementos complementarios:

- **Redistribución** de recursos materiales, culturales, bienes primarios (Rawls, 1971) y capacidades (Nussbaum, 2000).
- **Reconocimiento** como celebración de la diversidad a través de la valoración individual, cultural y social de todas las personas y colectivos (Young, 2011).
- **Representación o Participación** de forma democrática de todas las personas y los colectivos que se encuentran en situaciones de exclusión; especialmente en aquellas decisiones que afectan a sus propias vidas (Fraser, 2009).

Desde nuestro enfoque, estas tres dimensiones constituyen los medios para la promoción activa de la Justicia Social que debería al menos buscar los siguientes fines:

- En primer lugar, **la búsqueda del pleno desarrollo humano y el desarrollo de las capacidades**. Basándonos en las propuestas de Nussbaum (2011) y Sen (2009), consideramos que a través del desarrollo de las capacidades humanas, se facilita **el logro de la dignidad humana**, trascendiendo la visión convencional de la Justicia como la simple superación de las desigualdades sociales.
- El segundo aspecto importante que debería lograrse es la **consecución del bienestar de todos los individuos y colectivos**. Siguiendo la línea de

Prillentensky (2012), este bienestar y satisfacción se podría generar mediante la ayuda mutua, la cooperación y la participación de todas las personas en una justa democracia.

- En tercer lugar, siguiendo los planteamientos de Westheimer y Kahne (2004), consideramos que otro de los fines más importantes es el desarrollo de **ciudadanos `orientados hacia la Justicia Social'**; como individuos autónomos y comprometidos, que participan activamente como agentes de cambio y que son críticos con las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales que están promoviendo las desigualdades y en consecuencia, la injusticia.

Por otro lado, el concepto y la representación que tengan los docentes y estudiantes sobre la Justicia Social y cuál es el papel de la escuela para conseguirla, son elementos que inciden en su implicación y en sus acciones (o inacciones) en la propia escuela. Así, el estudio de Miller *et al.* (2008) encuentra una clara relación entre el concepto que tienen los estudiantes acerca de Justicia Social y su implicación y compromiso con la escuela. Y, en el caso de los docentes, estudios como el de MacDonald (2005) o Baldwin, Buchanan y Rudisill (2007) para docentes en formación; o de Applebaum (2004) o Cochram-Smith (2005), para docentes en activo, dan muestra de esa íntima relación entre ambas ideas.

En este estudio nos proponemos conocer las representaciones que tienen los estudiantes y profesores sobre temas relacionados con la Justicia Social, para lo que hemos diseñado un instrumento específico que nos ha permitido conocer cuáles son estos planteamientos.

Objetivos

En esta investigación hemos asumido los siguientes objetivos generales:

1. Diseñar un instrumento que nos permita conocer las representaciones sobre justicia social de estudiantes y profesores.
2. Analizar las representaciones que tienen estudiantes y profesores sobre Justicia Social.
3. Comparar las representaciones sobre Justicia Social que tienen estudiantes de distintos niveles educativos y sus profesores.

Método

Diseño y validación del instrumento

Para conocer las representaciones de estudiantes y profesores de educación secundaria sobre Justicia Social, se ha diseñado un cuestionario por expertos de diversas disciplinas. El cuestionario presenta el mismo número de dilemas para cada una de las dimensiones de Justica Social (Redistribución, Reconocimiento y Representación) e incluye 30 preguntas en el cuestionario dirigido a los estudiantes y 39 en el de profesores. Las preguntas presentan un planteamiento de dilema sobre temas de actualidad relacionados con la Justicia Social; especialmente vinculados al ámbito educativo. A su vez, cada dilema presenta tres alternativas o posibles respuestas graduadas en un continuo de mayor a menor grado de Justicia Social. De manera, que una de las alternativas es altamente promotora de la Justicia Social, otra es contraria y una tercera opción presenta una posición intermedia entre ambas.

Finalmente hemos obtenido cuatro puntuaciones adaptadas a escalas de 0 a 100, para cada uno de los participantes; que representan cada una de las dimensiones fundamentales de la Justicia Social (Escala de Redistribución, Escala de Reconocimiento y Escala de Representación), junto con un índice global de Justicia Social.

Participantes

El cuestionario fue aplicado a una muestra de 2763 estudiantes y 158 profesores pertenecientes a 17 centros públicos de educación secundaria de distintas Comunidades Autónomas (Madrid, Castilla y León, Extremadura y Andalucía).

ESTUDIANTES				PROFESORES	
GRADO	FRECUENCIA	GÉNERO	FRECUENCIA	GÉNERO	FRECUENCIA
2º ESO	1010 (36,6%)	Hombres	1330 (47,9%)	Hombres	72 (44,3%)
4º ESO	872 (31,6%)				
2º Bachillerato	881 (31,9%)	Mujeres	1438 (51,9%)	Mujeres	87 (55,1%)
TOTAL	2763 (100%)			TOTAL	158 (100%)

Resultados

En el cuestionario hemos obtenido un coeficiente alfa de Cronbach de 0.74, que muestra que nuestro cuestionario presenta una buena fiabilidad para evaluar las representaciones que tienen los estudiantes y docentes sobre Justicia Social.

Respecto a los estudiantes, se puede observar una clara tendencia evolutiva en todas las dimensiones de Justicia Social. Esto indica que a medida que aumenta su desarrollo cognitivo y su experiencia personal desarrollan una concepción más elaborada de la Justicia Social tanto en redistribución de recursos y capacidades, como en el reconocimiento y valoración hacia todas las personas y en una participación más democrática.

Fig. 1. Diferencias en las dimensiones de Justicia Social por curso académico

Podemos observar que existen diferencias significativas (P<0,0001) entre los estudiantes de los tres cursos académicos en las dimensiones de Redistribución y Justicia Social General, y respecto a las dimensiones de Reconocimiento y Representación hemos encontrado diferencias significativas (P<0.0001) entre los estudiantes de 2º y 4º de ESO.

En todas las dimensiones los profesores han obtenido valores medios significativamente más altos que los estudiantes (p<0.0001). Por otra parte, es interesante señalar que para los estudiantes es más fácil pensar en Justicia Social en términos de Reconocimiento de la diversidad y valoración de las diferencias, seguido de la Representación o participación democrática y por último en términos de

Redistribución de bienes y capacidades. Sin embargo, los profesores se plantean la Justicia Social más en términos de Reconocimiento y Redistribución, presentando puntuaciones medias más bajas en Representación.

Fig. 2. Diferencias entre estudiantes y profesores

En cuanto a las comparaciones por género, hemos observado que en todos los grupos de edad, las mujeres obtienen puntuaciones medias más elevadas que los hombres (aunque no todas son significativas). Sin embargo, estas diferencias disminuyen a medida que aumenta la edad, y el nivel educativo de los participantes.

Fig. 3. Diferencias por género en estudiantes y profesores

Conclusiones

Por una parte, podemos decir que hemos elaborado un buen instrumento para evaluar las representaciones que poseen profesores y estudiantes de educación secundaria acerca de temas relacionados con la Justicia Social.

Por otra parte, respecto a los resultados hemos observado una tendencia evolutiva; encontrando valores promedios más altos al aumentar el nivel educativo y la edad de los participantes.

En cuanto a las diferencias de género, siguiendo la tendencia de estudios previos sobre razonamiento prosocial, en todos los grupos de edad las mujeres han obtenido puntuaciones medias más elevadas que los hombres. Sin embargo, estas diferencias van disminuyendo a medida que aumentan las edades de los participantes.

También hemos encontrado diferencias en la relevancia otorgada a las tres dimensiones de Justicia Social por profesores y estudiantes.

En estos momentos, y con el fin de avanzar en el análisis cualitativo de las respuestas a los distintos dilemas que forman el cuestionario estamos desarrollando grupos focales, en varios centros educativos de secundaria.

Agradecimientos

Este estudio forma parte del proyecto “Escuelas para la Justica Social” (EDU…) financiado por el Plan Nacional I+D+i del MINECO (2011-2014).

Referencias

Applebaum, B. (2004) Social Justice Education, Moral Agency, and the Subject of Resistance. *Educational Theory, 54*(1) 59–72.

Baldwin, S. C., Buchanan, A. M., y Rudisill, M. E. (2007) What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education, 58*(4), 315-327.

Cochran-Smith, M. (2005) The new teacher education: for better or for worse? *Educational Researcher, 34*(6), 181-206.

Fraser, N. y Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange.* Londres: Verso Press.

Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world.* Columbia University Press.

McDonald, M. (2005) The integration of social justice in teacher education. *Journal of Teacher Education, 56*(5), 418-435.

Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities.* Harvard University Press.

Prilleltensky, I. (2012). Wellness as fairness. *American Journal of Community Psychology, 49*(1-2), 1-21.

Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Oxford University Press. New York.

Sen, A. (1995). Gender Inequality and Theories of Justice. En M. Nussbaum y J. Glover (eds.), *Women, Culture and Development,* (pp. 259-73). Oxford: Clarendon Press.

Sen, A. (2009). *The Idea of Justice.* Cambridge: Harvard University Press.

Westheimer, J., y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal, 41*(2), 237-269.

Young, I. M. (2011). *Justice and the Politics of Difference.* Princeton University Press.

PREDISPOSICIÓN HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Ángel Abós Catalán, Javier Sevil Serrano, María Sanz Remacha, Alberto Aibar Solana y Luis García-González

Universidad de Zaragoza

RESUMEN

Antecedentes: El propósito del estudio fue valorar la importancia de la motivación hacia la Educación Física (EF) sobre la predisposición del alumnado hacia esta asignatura. Método: Se realizó un estudio descriptivo-correlacional de tipo transversal en el que participaron 159 estudiantes (*M*=14.01; *DT*=1.15). Para ello, se midieron las diferentes regulaciones motivacionales a través de *la Escala del Locus Percibido de Causalidad* y la actitud cognitiva y afectiva a través de la *Physical Education Predisposition Scale*. Resultados: El análisis correlacional señaló que la motivación intrínseca, la regulación identificada y la regulación introyectada se relacionaban positiva y significativamente con la actitud afectiva y la actitud cognitiva. En sentido contrario, la desmotivación se relacionaba negativa y significativamente con estos dos factores que forman la predisposición hacia la EF. Conclusiones: Estos resultados están en línea de la teoría de la autodeterminación, destacando la importancia de desarrollar en el alumnado las formas de motivación más autodeterminadas en la EF para conseguir consecuencias comportamentales como una predisposición hacia esta materia. De este modo, la formación del profesorado de EF en estrategias de apoyo a las tres necesidades psicológicas básicas parece un aspecto clave para optimizar la intervención docente.

Palabras clave: teoría de la autodeterminación, actitud cognitiva, actitud afectiva, adherencia a la práctica de actividad física.

ABSTRACT

Antecedents: The purpose of the study was to evaluate the importance of motivation toward physical education (PE) in the predisposition of students for this subject. Method: A correlational- descriptive cross-sectional study was performed. 159 students were involved (*M*=14.01; *SD*=1.15). To achieve this purpose, the different motivational regulations were measured by the Perceived Locus of Causality Scale and cognitive and

affective attitude by the Physical Education Predisposition Scale. Results: The correlational analysis indicated that intrinsic motivation, identified regulation and introjected regulation were related positively and significantly with the affective and cognitive attitude. Contrary to this, the motivation is related negatively and significantly with these two factors that form the predisposition toward PE. Conclusions: These results are consistent with self-determination theory, highlighting the importance of promoting more self-determined motivation forms in PE to achieve student´s behavioral consequences as a predisposition to this subject. Results emphasize the importance of PE teacher training in strategies to support the three basic psychological needs to optimize the teacher intervention.

Keywords: self-determination theory, cognitive attitude, affective attitude, adherence to physical activity

ntroducción

La Educación Física (EF) es considerada como una herramienta indispensable para poder generar en los adolescentes estilos de vida más activos y saludables. Para ello, el docente de EF se configura como uno de los principales responsables de la motivación del alumnado, facilitando las actitudes y conocimientos necesarios para desarrollar una adherencia a la práctica físico-deportiva que pueda perdurar durante la etapa adulta (Green, 2014).

La teoría de la autodeterminación (TAD; Ryan y Deci, 2000), con una gran trayectoria científica en el contexto educativo, sostiene la existencia de un continuo motivacional que abarca diferentes regulaciones, diferenciándose por la naturaleza u origen de la conducta que las genera. Así, en este continuo, se pueden encontrar, de mayor a menor nivel de autodeterminación, la motivación intrínseca, la motivación extrínseca, compuesta por distintas regulaciones (i.e., integrada, identificada, introyectada y externa), y la desmotivación (Ryan y Deci, 2000). Siguiendo los postulados de esta teoría, el tipo de motivación desarrollado por el alumnado en las clases de EF está relacionado con consecuencias de tipo afectivo (e.g., diversión y aburrimiento) y comportamental (e.g., predisposición o abandono deportivo). Asimismo, otros autores han encontrado una relación positiva entre la motivación del alumnado hacia las clases de EF y la práctica de actividad física (AF) (Sánchez-Oliva,

Sánchez-Miguel, Leo, Kinnafick y García-Calvo, 2014). Este hecho puede deberse, tal y como plantea el modelo trans-contextual (Hagger y Chatzisarantis, 2012), a que la motivación generada en las clases de EF se puede transferir a la motivación hacia la AF de ocio, y consiguientemente hacia la intención de practicar AF.

En esta línea, la predisposición hacia la EF se entiende como una consecuencia definida por la interacción de diversos factores, que puede incrementar la probabilidad de que los jóvenes se adhieran a la práctica de AF (Hilland, Stratton, Vinson y Fairclough, 2009). Así, existen evidencias de que los adolescentes que presentan un grado de atracción por la práctica físico-deportiva y valoran su importancia tienen más posibilidades de continuar practicando AF fuera del aula (Green, 2014).

El objetivo del estudio fue analizar la relación entre la motivación autodeterminada y la predisposición hacia la EF del alumnado. Como hipótesis se plantea que las formas de motivación más autodeterminadas se relacionarán de forma positiva y significativa con la predisposición hacia la EF, mientras que las formas de motivación menos autodeterminadas lo harán en sentido contrario.

Método

Participantes

En el estudio participaron 159 estudiantes (76 chicos y 83 chicas) entre los 12 y 16 años (*M*=14.01; *DT*=1.15) pertenecientes a un centro de enseñanza.

Variables e instrumentos

La motivación de los estudiantes hacia las clases EF fue medida a través de *la Escala del Locus Percibido de Causalidad* (PLOC) en su versión española (Moreno, González-Cutre y Chillón, 2009). La predisposición del alumnado hacia la EF se evaluó mediante los factores de actitud cognitiva y actitud afectiva hacia la EF de la *Physical Education Predisposition Scale* (PEPS) de Hilland et al. (2009).

Diseño

Se realizó un estudio descriptivo correlacional de tipo transversal.

Procedimiento

El investigador principal se puso en contacto con el centro de enseñanza para informar al equipo directivo de los objetivos del estudio y pedirle su colaboración en el estudio. Seguidamente, se requirió un consentimiento informado a los padres/tutores del

alumnado debido a su minoría de edad. Finalmente, se recogieron los datos en un aula, en un ambiente óptimo de trabajo y sin la presencia del profesor de EF.

Análisis de datos

Se realizó un análisis de fiabilidad a través del coeficiente alfa de Cronbach (tabla 1). Posteriormente, se realizó un análisis descriptivo (media y desviación típica), un análisis de correlaciones bivariadas, a través del coeficiente de correlación de Pearson, y un análisis de regresión por pasos sucesivos de las dos actitudes (i.e., actitud afectiva y actitud cognitiva), utilizando como variable predictora la motivación hacia la EF. El software estadístico utilizado fue el SPSS 20.0.

Resultados

Los estadísticos descriptivos (tabla 1) de la variable motivación hacia las clases EF mostraron la motivación intrínseca y la regulación identificada como los factores con una puntuación más alta. En cambio, el factor de desmotivación presentó el valor más bajo. Respecto a la predisposición hacia la EF, la actitud afectiva obtuvo una media ligeramente más elevada que la actitud cognitiva.

Los resultados de los análisis correlacionales mostraron que la motivación intrínseca (r= .68, p<.001; r= .54, p<.001), la regulación identificada (r= .67, p<.001; r=. 57, p<.001) y la regulación introyectada (r= .26, p<.001; r=. 25, p<.001) se relacionaron positiva y significativamente con la actitud afectiva y la actitud cognitiva respectivamente. A su vez, la motivación intrínseca predijo positivamente la actitud afectiva con un 46% de la varianza explicada, mientras que la regulación identificada predijo positivamente la actitud cognitiva con un 32% de la varianza explicada. Sin embargo, la desmotivación (r= -.37, p<.001; r= -.31, p<.001) se relacionó negativa y significativamente con la actitud afectiva y cognitiva respectivamente (tabla 1).

Tabla1

Análisis descriptivos y correlaciónales entre las diferentes variables de estudio

Variables	***M***	***DT***	***α***	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
1. Motivación intrínseca	3.72	0.70	.73		.79**	.31**	-.05	-.39**	.68**	.54**
2. Regulación identificada	3.73	0.74	.76			.38**	-.05	-.43**	.67**	.57**
3. Regulación introyectada	3.07	0.76	.61				.28**	.05	.26**	.25**
4. Regulación externa	2.95	0.85	.66					.28**	-.14	.00
5. Desmotivación	2.13	0.85	.72						-.37**	-.31**
6. Actitud afectiva	3.61	0.88	.75							.68**
7. Actitud cognitiva	3.43	0.90	.81							

*p<.05;**p<.01

Discusión

La hipótesis señalaba que las formas de motivación más autodeterminadas se relacionarían de forma positiva y significativa con la predisposición hacia la EF, mientras que las formas de motivación menos autodeterminadas lo harían en sentido contrario. Los resultados obtenidos en el estudio, están en sintonía con los postulados de la teoría de la autodeteminación, aunque no se cumple completamente la hipótesis planteada.

La relación encontrada entre la motivación intrínseca y la regulación identificada sobre la predisposición hacia la EF está en línea de otros estudios que señalan que las formas más autodeterminadas pueden desencadenar consecuencias afectivas y cognitivas positivas en el alumnado (Sánchez-Oliva et al., 2014). Así, el desarrollo de los procesos motivacionales resulta fundamental para que los alumnos perciban la utilidad de las clases de EF (Rodríguez, García-Cantó, Sánchez-López y López-Miñarro, 2013) y tengan la intención de llevar una vida físicamente activa (Sánchez-Oliva et al., 2014).

Por otra parte, los resultados encontrados señalan que la desmotivación en EF puede asociarse con una menor predisposición hacia la asignatura. Estos resultados

refuerzan la idea de que la desmotivación del alumnado se relaciona de manera negativa con consecuencias de índole afectivo, cognitivo y comportamental (Standage, Duda y Ntoumanis, 2003).

Conclusiones

A tenor de los resultados encontrados, se deprende la importancia de desarrollar las formas de motivación más autodeterminadas, dada su conexión con la predisposición del alumnado hacia la EF. Así, siguiendo el modelo trans-contextual, la motivación generada en las clases de EF, puede suponer una mayor intención de práctica de AF, redundando en unos mayores niveles de AF. En este sentido, el estilo interpersonal del profesorado de EF se considera fundamental para el desarrollo de la motivación del alumnado, y a su vez, de una predisposición hacia la EF que puedan generar una mayor adherencia a la práctica de AF.

Referencias

Green, K. (2014). Mission impossible? reflecting upon the relationship between physical education, youth sport and lifelong participation. *Sport, Education and Society*, *19*(4), 357-375.

Hagger, M.S. y Chatzisarantis, N.L.D. (2012). Transferring motivation from educational to extramural contexts: A review of the trans-contextual model. *European Journal of Psychology of Education*, *27*(2), 195-212.

Hilland, T.A., Stratton, G., Vinson, D. y Fairclough, S. (2009). The physical education predisposition scale: Preliminary development and validation. *Journal of Sports Sciences*, *27*(14), 1555-1563.

Macarro, J., Romero, C. y Guerrero, J. (2010). Motivos de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva en los estudiantes de bachillerato de la provincia de Granada. *Revista de Educación*, *353*, 495-519.

Moreno, J.A., González-Cutre, D. y Chillón, M. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: the Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *Spanish Journal of Psychology*, *12*(1), 327-337.

Rodríguez, P.L. García-Cantó, E., Sánchez-López, C. y López-Miñarro, P.A. (2013). Percepción de la utilidad de las clases de educación física y su relación con la práctica físico-deportiva en escolares. *Cultura y Educación*, *25*(1), 65-75.

Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, *55*, 68-78.

Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel. P.A., Leo, F.M., Kinnafick, F.E. y García-Calvo (2014). Physical education lessons and physical activity intentions within spanish secondary schools: A Self-Determination perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, *33*, 232-249.

Standage, M., Duda, J.L. y Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, *95*(1), 97-110.

QUÉ ESPERAN Y QUÉ SABEN DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN LOS FUTUROS MAESTROS DE PRIMARIA

Ibis M. Alvarez[1], Berta Vall, Crista Weise, Montserrat González y Andy Morodo

Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

Este estudio exploró la importancia atribuida y el dominio auto-percibido del contenido de la asignatura Aprendizaje y Desarrollo que reciben los estudiantes de la titulación de Magisterio en Educación Primaria en una universidad de Barcelona (España). Los datos se recopilaron a través de un cuestionario que completaron todos los participantes (N=561) y una entrevista focalizada a una representación de la muestra (n=24). Los estudiantes atribuyeron mayor importancia a los temas relacionados con el desarrollo socio-afectivo y con la función docente en el aula. Valoraron menos los temas de carácter teórico: bases conceptuales del desarrollo y del aprendizaje. Reportaron poco dominio de todos los temas y se constaron brechas significativas entre la importancia atribuida y el dominio auto-percibido en relación con todos los contenidos. Se discuten las implicaciones de los resultados de nuestro estudio para la enseñanza de la psicología en la formación inicial de maestros de Educación Primaria.

Abstract

This study explored the attributed importance and self-perceived mastery of Learning and Development course content, received by Elementary Education degree students at a Barcelona's university (Spain). Data were collected through a questionnaire answered by all the participants (N = 561) and a focused interview carried out in a sample's representation (n = 24). Students attributed greater importance to subjects related to socio-emotional development and classroom teaching role. Theoretical subjects were less valued: development and learning conceptual frameworks. They reported little mastery of all subjects and significant gaps between attributed importance and contents self-perceived mastery were confirmed. Results implications of our study for psychology teaching in primary school preservice teachers are discussed.

[1] Proyecto de Investigación financiado por la AGAUR. Convocatoria ARMIF 2014. Ref. 00019

Introducción

La psicología de la educación ofrece un marco conceptual y metodológico útil para percibir al alumno y a la situación de aprendizaje como un conjunto (Daniels y Shumow, 2003; McCaslin y Hickey, 2001). También contribuye desarrollo de habilidades para investigar acerca las prácticas docentes en el aula (Woolfolk, 2000). Se espera que esta asignatura les ayude a comprender cómo se desarrollan y cómo aprenden los escolares, aprender a gestionar el aula, a organizar actividades cooperativas y a integrar al alumnado con necesidades educativas específicas (Tan, 2006).

Sin embargo, a pesar de que en los estudios reportados se reconoce la relevancia de esta materia para la formación inicial de los maestros, se detectan deficiencias en la enseñanza de la Psicología, subrayando que suele ser excesivamente teórica y centrada en los conceptos (Asay y Orgill, 2010). Históricamente los temarios de psicología de la educación presentan variedad de perspectivas para explicar conceptos y aplicaciones educativas. Los estudiantes tienen que bregar con las diferencias teóricas que son de vital importancia para los investigadores, pero no para los maestros en formación (De Corte, 2000). Los estudiantes refieren que su comprensión resulta compleja y que no están suficiente motivados para aprender estos contenidos.

Sobre esta base, este estudio exploró la importancia atribuida por los maestros en formación al conjunto de conocimientos que pueden adquirir en las asignaturas Aprendizaje y Desarrollo (i) y (ii). Además, se indagó sobre el conocimiento previo de los contenidos que incluye el programa. Las tres preguntas que guiaron nuestra investigación fueron: (1) ¿Cuáles son los conocimientos que los estudiantes de magisterio de la Universidad Autónoma de Barcelona destacan en los programas de las asignaturas de Psicología?, (2) ¿Qué dominio previo reportan los estudiantes acerca de los conocimientos y de las habilidades que previsiblemente desarrollarán en estas asignaturas? y (3)¿Cuáles son las expectativas y las experiencias de aprendizaje de psicología de la educación de estos estudiantes?

Método

Participantes

Este estudio se realizó durante un curso académico en la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Participaron 561 estudiantes del Grado en Educación Primaria), matriculados de las asignaturas Aprendizaje y Desarrollo (AD) (I) y (II). La muestra representa un 90% del total de estudiantes matriculados en estas asignaturas, 50.3% del 2º curso y 49.7% de 3ro, en su mayoría mujeres (88% de 2º y 90% de 3º), edad promedio de 21 años (rango de edad 18-42). Además, se seleccionó una muestra aleatoria de tres estudiantes de cada grupo clase de los dos cursos (n=24), a los cuales se les invito a participar de una entrevista semi-estructurada para indagar acerca de sus expectativas y experiencias de aprendizaje en estas asignaturas.

Técnicas y procedimientos

Cuestionario: a través de este instrumento se evalúa la importancia atribuida al contenido de las asignaturas Aprendizaje y Desarrollo (AD) y el dominio (competencia auto-percibida) respecto al contenido del temario. En total la encuesta incluye 66 ítems, los cuales fueron adaptados del original de Tan (2006). El enunciado de 33 ítems indaga sobre el contenido de tipo conceptual (por ejemplo: Comprender el desarrollo del lenguaje) y 33 sobre habilidades (por ejemplo: Fomentar el desarrollo del lenguaje de los escolares). A su vez, estos ítems corresponden con los diferentes temas del programa de las dos asignaturas de AD, así 28 ítems conectan con temas de Psicología evolutiva (AD I), 31 con el temario de Psicología de la Educación (AD II) y además 7 ítems se refieren a conocimientos y habilidades para investigar que son transversales en ambas asignaturas. Las respuestas a las preguntas se indicaron a través de una escala de 5 puntos (desde 5: muy importante hasta 1: nada importante). Para los 66 ítems asociados a la importancia atribuida se obtuvo un coeficiente alpha de Cronbach de .95 y de .98 para los ítems asociados a la competencia auto-percibida. Los cuestionarios fueron administrados por los respectivos docentes de los grupos clases en la primera sesión de clase, una vez presentado el temario del curso. La participación fue voluntaria, los estudiantes tenían la opción de indicar un nombre ficticio si deseaban ocultar su identidad.

Entrevista: El protocolo de la entrevista se estructuró en tres aspectos:

(1) Qué necesita aprender sobre Psicología un futuro maestro: se indagó sobre la importancia atribuida a priori a los contenidos del programa.

(2) Expectativas de aprendizaje en la asignatura: se exploran las representaciones del conocimiento que los estudiantes esperan lograr durante el curso, tanto de orden conceptual como procedimental (por ej. ¿Qué esperas aprender?).
(3) Competencias relacionadas con la realización de tareas de investigación: por último, también se indagó sobre las ideas previas de los estudiantes respecto a la utilidad del aprendizaje basado en la investigación para aprender y en vista al futuro, de cara a aplicar el aprendido como maestro/a (por ej. qué tipo de actividades de aprendizaje que requieren investigación te parecen más efectivas).

Resultados

Como se muestra en la Tabla 1, los estudiantes atribuyen mayor importancia al estudio del desarrollo socio-afectivo. En segundo lugar a la función docente, seguido por lo concerniente al aprendizaje y al desarrollo del alumnado.

Tabla 1. *Importancia atribuida a los contenidos*

Temas	**Segundo curso**	**Tercer curso**
Desarrollo socio-afectivo	61.25 (6.9)	62.93 (6.3)
La función docente. El aula como espacio comunicativo	55.49 (5.15)	56.37 (4.74)
El alumno: aprendizaje y desarrollo	35.11 (2.77)	36.02 (2.65)
Desarrollo cognitivo	28.31 (3.58)	29.16 (3.47)
Influencia educativa: los iguales, la familia y la comunidad	25.48 (2.59)	26.19 (3.47)
Contenidos y competencias. Planteamiento didáctico	21.98 (2.22)	22.75(1.84)
Competencias para investigar	20.25 (3.74)	21.37 (3.19)
Bases conceptuales del desarrollo	18.94 (2.75)	19.06 (2.74)
Desarrollo físico	14.43 (2.9)	14.15 (2.73)
Bases conceptuales del aprendizaje	11.4 (1.89)	11.66 (1.83)

Nota: La tabla muestra las puntuaciones medias para el conjunto de ítem que conforma cada tema, jerarquizadas de mayor a menor. La desviación típica se indica entre paréntesis.

La información cualitativa extraída del análisis de las entrevistas, encontramos referencias coherentes con la información que se ha analizado a partir de los cuestionarios. En los estudiantes de segundo, probablemente debido a su menor conocimiento y experiencia previa, la expectativa se inclina hacia aspectos generales de la psicología:

> *"yo creo que a veces nos hace falta un poco de información, que nos obliguen a investigar para tú nutrirte de la psicología"*

Los estudiantes de tercero en cambio, apuntan especialmente a poder vincular estos conocimientos con la práctica de aula y la función docente.

> *"partiendo de las teorías, (espero aprender) cómo tratar diversos alumnos, cómo poder actuar en ellos cuando tienes un problema".*

En relación a la importancia atribuida a los contenidos de psicología encontramos que la mayoría de los estudiantes afirman que el desarrollo socioafectivo.

> *"(el profesor)…Debe aprender a empatizar con los alumnos, por lo tanto, debe tener nociones de qué sucede con las emociones, por ejemplo."*

Conclusiones

En primer lugar nuestros resultados indican que el tema al que mayor importancia atribuyen los estudiantes de magisterio es al desarrollo socio-afectivo. En segundo lugar se interesan por la función docente orientada al fomento del aprendizaje y la gestión del aula. Llama la atención que las bases conceptuales sean los temas menos atractivos. Así pues, los estudiantes valoran muy poco el conocimiento de las teorías del desarrollo y aprendizaje. Este resultado confirma las observaciones de estudios similares (Asay y Orgill, 2010), pone de relieve que los estudiantes de magisterio valoran poco el contenido de carácter teórico-conceptual.

En general, los estudiantes refieren el aprendizaje de la psicología como un tema nuevo, pero motivante y útil para su formación; en la medida que avanzan en las asignaturas comprenden mejor su aporte y la valoran como una experiencia positiva y relevante para su futura práctica.

En suma, nuestros resultados apoyan el reclamo a la renovación de los programas de Psicología para maestros, como apuntó tempranamente Letamendia (1989). La Psicología en los planes de formación no debe plantearse únicamente para

que los alumnos dispongan de un conocimiento, más o menos extenso o actualizado, del desarrollo de una ciencia, si no contribuir al que futuro maestro desarrolle capacidades para ponerlo en práctica.

Referencias

Asay, L. R. y Orgill, M. (2010). Analysis of essential features of inquiry found in articles published in the science teacher, 1998–2007. *Journal of Science Teacher Education, 21*, 7–79.

Daniels, D. H. Y Shumow, L. (2003). Child development and classroom teaching: a review of the literature and implications for educating teachers. *Applied Developmental Psychology, 23*, 495–526

Letamendia, R. (1989). La formación psicológica de los futuros profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 6*, 605-614.

McCaslin, M. Y Hickey, D. (2001) Educational psychology, social constructivism and educational practice: a case of emergent identity. *Educational Psychologist, 36*(2), 133-140.

Patrick, H., Anderman, L. H., Bruening, P. S., y Duffin, L. C. (2011). The role of Educational Psychology in teacher education: Three challenges for educational psychologists. *Educational Psychologist, 46*(2), 71-83

Tan, A.G. (2006). Psychology in teacher education: A perspective from Singapore's pre-service teachers. *Asia Pacific Education Review, 7*(1), 1-10.

Woolfolk-Hoy, A. (2000) Educational psychology in teacher education. *Educational Psychologist, 35*(4), 257-276.

¿ES BENEFICIOSA LA COLABORACIÓN FAMILIA – ESCUELA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA?: REVISIÓN DE ESTUDIOS EMPÍRICOS

Patricia Marcos del Val, Patricia Robledo Ramón, y Olga Arias Gundín
Universidad de León

Resumen

A través de la revisión de estudios realizada, se pretende responder a interrogantes desprendidos de la experiencia docente, que son una constante de estudio en el ámbito científico: ¿existe colaboración entre la familia - escuela en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura?, ¿es necesaria y beneficiosa esta colaboración?, ¿la familia puede estimular el desarrollo de la competencia lectoescritora en los niños? El objetivo principal de este trabajo es: conocer el tipo de estudios científicos desarrollados a nivel nacional e internacional en el campo de las relaciones familia-escuela, en torno a la colaboración y potencial familiar, para optimizar el proceso de enseñanza - aprendizaje de la competencia lectoescritora e identificar las principales características, aportaciones y lagunas de aquellos trabajos en los que la familia ha sido incluida como protagonista en la intervención. Respecto a la metodología, se ha centrado en una búsqueda exhaustiva, (2000 – 2015), relacionada con la temática planteada anteriormente, en bases de datos bibliográficas especializadas en el ámbito de estudio. Finalizada la búsqueda, se clasifican los artículos obtenidos en: *Estudios de Evaluación, Revisión, Intervención y Propuesta de Programas para la Intervención;* se analizan las investigaciones relativas a la Intervención (N=38), respecto a: objetivos, muestras, instrumentos de evaluación, variables analizadas, características del programa instruccional, resultados y limitaciones. Los resultados iniciales indican que las investigaciones se encaminan hacia la potenciación del aprendizaje de la lectoescritura a través de la orientación familiar, en muestras formadas por alumnado de Infantil y Primaria con y sin dificultades en lectoescritura, resaltando que la relación familia-escuela es beneficiosa para el desarrollo de la lectoescritura. Por tanto, se puede concluir que es adecuado extender esta colaboración a todos los entornos y alumnos, y continuar trabajando en esta línea.

Palabras clave: Alfabetización Familiar, Colaboración, Escuela, Familia, Lectoescritura.

Abstract

Through the revision of the studies done, we try to respond to unanswered questions from the teaching experience, which are continuously studied in the scientific field: is there any cooperation between family and school in the teaching and learning process of reading and writing? Is this cooperation beneficial? Is it true that the family stimulate the development of reading and writing competence in children? The main objective of this paper is to know the kind of scientific studies developed at the national and international level in the field of family – school relationships about familiar cooperation and possibilities, so that we can optimize the teaching and learning process of reading and writing competence and identify the main characteristics, contributions and gaps of those works in which the family has been included as a subject of the intervention. Regarding the methodology, it has been focused on an exhaustive research (2000-2015) related to the previous suggested subjects, in scientific databases specialised in this field. The research done, the obtained articles are classified into: Evaluation, Revision, Intervention and Interventional Programs; the research concerning intervention is analysed (N=38) regarding: objectives, samples, evaluation tools, variable analysed, characteristics of the instructional program, results and limitations. The initial results show that the research is aimed to the promotion of the reading and writing learning through the family counselling in samples form by students from infant and primary education with and without difficulties in reading and writing, highlighting that the relationship between family and school is beneficial for the development of reading and writing skills. Thus, we can conclude saying that it is suitable to spread this cooperation between every environment and student, and continue working in this direction.

Keywords: Collaboration, Family, Family Literacy, Literacy, School.

Introducción

No sólo los padres influyen en sus hijos, éstos, a su vez, también influyen sobre sus padres, así, es importante conseguir un equilibrio socioafectivo familiar.

Padres y profesores deben tener un objetivo común encaminado a lograr el máximo desarrollo, a nivel personal y académico de los niños, pero el problema surge cuando las competencias de ambos no están definidas, la familia delega el trabajo en la escuela, o son los profesores los que no dan cabida a los padres dentro del ámbito escolar, y relegan sus actuaciones al ámbito legal.

Por esta razón, el objetivo que se establece en este estudio es conocer el tipo de estudios científicos desarrollados a nivel nacional e internacional en el campo de las relaciones familia-escuela, para optimizar el proceso de enseñanza - aprendizaje de la competencia lectoescritora, e identificar las principales características, aportaciones y lagunas de aquellos trabajos en los que la familia ha sido incluida como protagonista en la intervención, esperando poder plasmar y evidenciar la importancia que tiene esta colaboración, para poder lograr un desarrollo más integral y óptimo de los niños y con ello hacer conscientes a ambos, padres y educadores, de esta realidad, siendo esta la hipótesis que guía el trabajo.

Metodología

Procedimiento de búsqueda y análisis.

Comenzamos realizando una búsqueda bibliográfica de estudios empíricos sobre la temática objeto de estudio; se llevó a cabo en bases de datos de carácter internacional con un rango temporal 2000 - 2015, utilizando términos, tanto en español como en inglés, destacando: *Familias, Procesos de lectoescritura, Colaboración, etc.*

Se clasificaron los documentos encontrados que se ajustaban a los criterios establecidos: se han encontrado un total de 149 artículos, clasificados tal y como se recoge en la Figura 1.

Figura 1. Distribución de los estudios en función de su tipología

En el presente trabajo se analizan únicamente los estudios pertenecientes a las categorías Intervención y Programas/Propuestas, siendo un total de 38.

Resultados

Los estudios se han analizado en función de la Muestra, Instrumentos y Resultados, agrupados en función de 3 aspectos: 1. Importancia y potencial que pueden tener los padres para contribuir al aprendizaje de los procesos de lectoescritura de sus hijos respecto a los contextos que pueden favorecer o perjudicar su desarrollo; 2. Importancia de esta colaboración teniendo en cuenta el matiz de inmigración familiar y su afectación al proceso lectoescritor; 3. Posibles dificultades de los niños respecto al ámbito de la lectoescritura.

Contextos familiares

Moreno (2001) constató que si las familias consideran la lectura como una herramienta de promoción social y no como un medio de disfrute, los niños ven la lectura como una obligación; asimismo, revela como los padres en la mayoría de los casos no son un modelo válido para sus hijos, ya que éstos ven como sus padres no leen o sólo lo vinculan con las tareas escolares. Así, y como solución a estas dificultades, el autor plantea la necesidad de desarrollar más actividades de animación a la lectura, y la definición de políticas que favorezcan la comprensión de la familia respecto del valor real que la lectura puede tener para sus hijos. Gómez (2000) ha constatado el progreso a

nivel de lenguaje y en la escolarización de los niños que participaron en el programa de estimulación del lenguaje cuando participan los padres.

Diversos estudios se centran en cómo pueden los padres colaborar de forma positiva y eficaz en la alfabetización de sus hijos, ofreciéndoles las herramientas, estrategias, actividades, etc., y en consecuencia lograr los contextos adecuados para el desarrollo lectoescritor. En este caso destaca el *Programa de Formación* de Bartau, Etxeberría y Martínez (2007), el cuál indica cuatro dimensiones: 1. Aprendizaje de Procedimientos, 2. Control del comportamiento, 3. Ambiente Familiar, 4. Percepción de los padres de la eficacia del Programa; así, da respuesta a la necesidad social de diseñar, ejecutar y evaluar programas eficaces de colaboración familia – escuela, y a través de éste en concreto, se forma a los padres, con éxito, para el desarrollo de habilidades de comunicación y en consecuencia la creación de un contexto que facilita el desarrollo lectoescritor.

Ámbitos de inmigración

Barone (2011) se centra en un proyecto de alfabetización de los padres; trata de incluir la lectura compartida y cómo apoyar esta estrategia con las familias que tienen una lengua materna que no es la inglesa y viven en circunstancias de pobreza; los maestros pretenden conseguir que las familias lleven a cabo una lectura compartida en los hogares aunque a menudo tengan pocas oportunidades de compartir estrategias de instrucción con los padres en la escuela. Los resultados de este programa marcan como los verdaderos ganadores son los estudiantes, por lo que ayudar a los padres significa ayudar a sus hijos.

Otro programa lleva aplicándose durante los últimos 15 años, demostrando así su eficacia, incluye las siguientes características: organización de conferencias de padres - maestros en la escuela, grupo de recaudación de fondos anual de padres, maestros y estudiantes para ayudar a las necesidades familiares, envío de notas a los padres sobre eventos, conocimiento del sistema educativo por parte de los padres para que puedan participar, organización de los padres en grupos comunitarios para apoyarse mutuamente en temas educativos; respecto a los educadores, deben familiarizarse con la cultura de los estudiantes, de forma que el conocimiento de otras culturas enriquece la

escuela y en consecuencia, la capacidad de los educadores para incorporar diferentes enfoques en el ámbito educativo (Delgado, 2011).

Cabe destacar estos aspectos y así, conseguir una relación efectiva entre la familia, la comunidad y la escuela, en entornos de inmigrantes latinos con un desconocimiento del idioma en la mayor parte de los casos. Los resultados del programa son muy alentadores, ya que: aprendieron a construir redes entre sí, lo que les faculta y en consecuencia transforma sus vidas, de tal forma que son capaces de crear oportunidades para que la gente se expanda; los maestros estaban mejor informados porque los padres conocían más sobre el proceso educativo. Así, se faculta a los padres para que formen parte de la vida educativa de sus hijos, lo que redunda en mejores resultados educativos en todos los niveles.

Niños con dificultades en lectoescritura

Siguiendo en la línea de la importancia de la relación familia – escuela para el desarrollo de los procesos de lectoescritura, nos gustaría analizar qué sucede cuando nos encontramos con niños que pueden presentar dificultades.

Acosta, Moreno y Axpe, (2012), realizaron un estudio sobre la importancia de llevar a cabo acciones inclusivas para la mejora de las habilidades de lenguaje oral y de lectura inicial en niños con TEL, cuyos resultados indican, mejoría de estos alumnos sólo en algunos ámbitos, y lo achacan a la poca colaboración de las familias, por lo que proponen una mayor implicación de los padres.

Nos encontramos con diversas propuestas sobre la intervención en las dificultades lectoescritoras desde un enfoque multidimensional, en concreto Rueda (2013) propone una intervención colaborativa entre docentes-padres, en 3 ejes: 1. Atender las dificultades específicas que el alumno presenta. 2. Trabajar con las familias de los niños con dificultades lectoescritoras. 3. Incluir a los docentes, ya que al tratarse de un plan de intervención integrador, conlleva un trabajo en equipo, lo que puede traer consigo cierta complejidad en su puesta en práctica.

Conclusiones

Las familias tienen un importante potencial para ayudar a sus hijos respecto al desarrollo de sus procesos lectoescritores, así la colaboración familia - escuela es

altamente beneficiosa en el ámbito de la lectoescritura respecto a los diversos contextos, la inmigración y las dificultades; de hecho las familias necesitan ayuda para poder implicarse y colaborar en el desarrollo de los procesos lectoescritores de sus hijos, de forma eficaz y es, en este sentido, donde los propios docentes deben dispensar esta ayuda, por lo que ellos mismos necesitan formación en este sentido, y por ello, desde las Universidades es necesario prepararles para que aboguen por esta colaboración, ofreciéndoles las estrategias necesarias, dotando de una verdadera apertura los ámbitos educativos, ofreciendo a los padres recursos y caminos para poder ayudar a sus hijos independientemente de su origen, idioma etc.

Referencias

Axpe, A., Acosta, V., y Moreno, A. (2012). Intervention Strategies in Preschool Students with Specific language impairments. *Revista de psicodidactica, 17,* 271-290.

Barone, D. (2010). Welcoming families: A Parent Literacy project in a linguistically rich, high - poverty school. *Early Childhood Education Journal, 38,* 377-384.

Bartau, I., Maganto, J.M., Etxeberría, J. y Martínez, R.A. (1999). La implicación educativa de los padres: un programa de formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 10*, 43-52.

Delgado, C. (2012). Culture, Literacy, and Power in Family - Community - School - Relationships. *Theory Into Practice, 51*, 305-311.

Gómez, Mª. C. (2000). La participación de la familia en el desarrollo del lenguaje y en el aprendizaje escolar. *XXI, Revista de Educación, 2,* 313-318.

Moreno, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos. *Contextos Educativos, 4,* 177-196.

Rueda, M. I. (2013). La intervención en las dificultades lectoescritoras desde un enfoque multidimensional. *Aula Abierta, 41,* 27-38.

ESTUDIO DE NIVELES DE ANSIEDAD ESTADO Y RASGO Y SU RELACIÓN CON INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA EN ALUMNOS DE 6º DE PRIMARIA

Ciro Gutiérrez Ascanio, Judit Álamo Rosales, y María José Suárez Martel

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

Esta investigación se desarrolló con un total de 44 alumnos de un colegio de Las Palmas de Gran Canaria en el 6º curso de Educación Primaria. Utilizando el modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer y el cuestionario STAIC desarrollado por Spielberg para medir la ansiedad estado y rasgo, buscamos las diferencia entre niños y niñas de este curso y su correlación en las variables de la Inteligencia Emocional percibida (atención, comprensión y regulación) y la ansiedad estado y rasgo respectivamente, demostrando que existen diferencias entre los hombres y las mujeres. Los resultados nos muestran que aunque las niñas poseen una mayor Inteligencia Emocional percibida, eso no significa que sus niveles de ansiedad sean menores. Un siguiente paso para ahondar en esta investigación sería hacer un estudio longitudinal y una intervención para el afrontamiento del estrés

Palabras clave: Ansiedad, Inteligencia Emocional,

Abstract

This research was conducted with a total of 44 students from a school in Las Palmas de Gran Canaria in the 6th grade of Primary Education. Using the model of emotional intelligence of Salovey and Mayer and STAIC questionnaire developed by Spielberg to measure state and trait anxiety, we seek the difference between boys and girls of this age and its correlation to the variables of Intelligence emotional perceived (attention, understanding and regulation) and state and trait anxiety, respectively, showing that there are differences between men and women. We present a brief overview of what is anxiety and emotional intelligence in the introduction. After that we present the descriptive correlational method and the results obtained. The findings support previous studies support tje hypothesis, with the corresponding statistical results.

Key words: Anxiety, Emotional Intelligence

Introducción

La ansiedad según la enciclopedia médica de la salud, queda definida como un sentimiento de recelo o de miedo. Se trata de una emoción que surge en situaciones de amenaza o peligro, definida también como miedo, fobia, angustia, tensión o preocupación. Miguel y Cano (1985), para definir el concepto de ansiedad, establecen un triple sistema de respuestas: respuestas fisiológicas, respuestas motoras y respuestas cognitivas. Desde esta perspectiva, la ansiedad puede ser definida como la respuesta emocional o patrón de respuestas (triple sistema de respuestas) que engloba aspectos cognitivos displacenteros, de tensión y aprensión; aspectos fisiológicos, caracterizados por un alto grado de activación del sistema nervioso autónomo; y aspectos motores que suelen implicar comportamientos poco ajustados y escasamente adaptativos (Miguel, 1990). Según Spielberg, Edwards, Lushene, Montuori y Platzek (1990) en la prueba STAIC, el factor ansiedad puede tener dos variables: la ansiedad como *estado* transitorio (fruto, tal vez, de una situación frustrante o problemática) y la ansiedad como *rasgo* permanente en la dinámica personal del sujeto.

La inteligencia emocional es un constructo que se ha incorporado en los últimos años al campo de la psicología de la educación. Existen muchos autores que se han centrado en la definición de este constructo (Gardner, 1983; Goleman, 2012; Thorndike 1920). Sin embargo, en nuestro país, de los modelos de IE existentes el que más influencia ha tenido en el contexto universitario ha sido el modelo de habilidad de Salovey y Mayer (1990) (Fernández-Berrocal, Berrios-Martos, Extremera, y Augusto, 2012).

La hipótesis general de este estudio fue que las niñas tienen mayor inteligencia emocional percibida que los niños, también una puntuación más alta en ansiedad, ya que parece que las mujeres se inclinan más a conductas ansiosas (Sánchez, Aparicio, Dresch, 2006)

Método

El presente estudio presenta un diseño descriptivo correlacional. Se analizó la relación que se establecía entre el nivel de ansiedad rasgo que percibía un grupo de escolares y los niveles de inteligencia emocional intrapersonal percibida.

La muestra de la investigación fue de 44 alumnos de 6º de primaria, 30 chicos y 14 chicas. Todos con un nivel socio económico medio-alto.

Para medir la ansiedad utilizamos el Cuestionario de Ansiedad Estado/Rasgo para Niños STAIC (Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1970). Para la inteligencia emocional se usó el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) que es la versión reducida.

Resultados

Antes de exponer los resultados centrales del presente estudio, indicamos en la Tabla 1 algunos resultados generales, esto es, media y desviación típica de cada uno de los cuestionarios utilizados.

Tabla 4. *Medias y desviaciones típicas para la muestra*

	MEDIA		DT	
	Varón	Mujer	Varón	Mujer
STAIC				
Ansiedad-Estado	38,33	48,5	29,33	30,18
Ansiedad- Rasgo	56,22	31,52	26,55	27,51
TMMS				
Atención	26,9	28,21	4,43	5,63
Comprensión	27,03	28,86	4,31	5,41
Regulación	28,57	28,43	5,25	7,05

Con la finalidad de conocer la correlación entre la ansiedad-estado y rasgo y los parámetros de Inteligencia emocional percibida, a saber, atención, comprensión y regulación, calculamos los coeficientes de correlación de Pearson entre cada una de las variables, expuestos estos resultados en la siguiente Tabla 2.

Tabla 5. *Correlaciones de Pearson entre las variables de Ansiedad Estado y Rasgo y los parámetros de Inteligencia Emocional Percibida*

	Atención	**Comprensión**	**Regulación**
Ansiedad-Estado			
Varón	0,24	0,13	0,11
Mujer	-0,22	0,2	-0,02
Ansiedad- Rasgo			
Varón	0,17	0,25	0,36
Mujer	-0,5	-0,39	0,1

Conclusiones

La Tabla 1 nos sirva para apreciar que las mujeres tienen una mayor puntuación tanto en las variables de Ansiedad Estado (48,5 frente a 38,33 de los varones), Atención (28,21 frente a 26,9), Comprensión (27,03 en mujeres y 28,86 en varones). Sin embargo, en Ansiedad Rasgo y Regulación son los hombres quienes tienen una media superior a las mujeres (56,22 frente a 31,52 en mujeres con respecto a la ansiedad y valores de 28,57 para los hombres y 28,43 para las mujeres en Regulación).

Como podemos observar en la Tabla 2, la correlación entre las variable de ansiedad estado y su inteligencia emocional percibida en lo varones se obtienen en atención un 0,24, un 0,13 en comprensión y en regulación un 0,11. Con respecto a estos parámetros relacionados con la ansiedad rasgo en los varones se aprecia un 0,17 en atención y 0,25 y 0,36 en comprensión y regulación respectivamente. Esto quiere decir según la correlación de Pearson, que existe correlación directa positiva entre todas las variables.

Por su parte, las mujeres obtienen un -0,22 en Atención, 0,2 en Comprensión y -0,02 en Regulación si relacionamos estos parámetros con la ansiedad-estado de esta población. Por los parte, se observa un -0,5 en la Atención, un -0,39 en Comprensión y 0,1 en Regulación relacionándolas con la ansiedad rasgo del sector femenino. Como la relación es negativa, diremos que es una correlación inversa, por lo que podemos afirmar, parcialmente nuestra hipótesis: que aunque sea alta las la Inteligencia Emocional percibida, no es menor los niveles de ansiedad.

Se reconoce una tendencia a que las niñas presenten más sintomatología emocional, en particular, de tipo ansioso (Crijnen, Achenbach y Verhuslt, 1999). Coincidimos también con los resultados obtenidos por Cova, Maganto y Melipillán

(2005) que permiten sostener que, en lo referido al período inmediatamente anterior a la adolescencia temprana, y al emplear como fuente la expresión del propio niño o niña, la sintomatología emocional es mayor en las niñas.

En conclusión, podemos dar por válida la hipótesis de que aunque las niñas poseen una mayor inteligencia emocional percibida, eso no significa que sus niveles de ansiedad sean menores. Un siguiente paso para ahondar en esta investigación sería hacer un estudio longitudinal y una intervención para el afrontamiento del estrés como apuntan otros autores como Álvarez-Icaza, Gómez-Maqueo y Patiño (2004).

Referencias

Álvarez-Icaza, M. A. V., Gómez-Maqueo, E. L., y Patiño, C. D. (2004). La influencia de la autoestima en la percepción del estrés y el afrontamiento en niños de edad escolar. *Salud Mental, 27*(4), 19.

Crijnen, A., Achenbach, T. y Verhulst, F. (1999). Problems reported by parents of children in multiple cultures: The Child Behavior Checklist Syndrome Constructs. *American Journal of Psychiatry, 156*, 569-574.

Cova, F., Maganto, C., y Melipillán, R. (2005). Género, adversidad familiar y síntomas emocionales en preadolescentes. *Psykhe (Santiago), 14*(1), 227-232.

Fernández-Berrocal, P., Berrios-Martos, M. P., Extremera, N., y Augusto, J. M. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Psicología conductual - behavioral psychology: Revista internacional de psicología clínica y de la salud, 20*(1), 5-14.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* Nueva York: Basics.

Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional.* Editorial Kairós.

Miguel, J.J. (1990). La ansiedad. En J. Mayor, y J. L. Pinillos, (Eds.), *Tratado de Psicología General Vol. 8. Motivación y Emoción*. Madrid: Alambra.

Miguel, J.M. y Cano, A. (1985). Evaluación de respuestas fisiológicas, cognitivas y motoras de la ansiedad. *Informes de Psicología,* 4, 249-259.

Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*, 185-211.

Sánchez, M. P., Aparicio, M. E., y Dresch, V. (2006). Ansiedad, autoestima y satisfacción autopercibida como predictores de la salud: Diferencias entre hombres y mujeres. *Psicothema, 18*(3), 584-590.

Spielberger, C. D., Gorsuch, R.L., y Lushene. R.E. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Spielberger, C., Edwards, C., Lushene, R., Montuori, J., y Platzek, D. (1990). STAIC. *Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad-Estado/Rasgo en niños. Manual.* Madrid: TEA.

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine, 140*(1920), 227-235.

AUTORREGULACIÓN EN ALUMNOS QUE CURSAN 3º Y 4º DE ESO DE MANERA ORDINARIA Y ALUMNOS PERTENECIENTES A UN PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR, EN UN CENTRO DE GRAN CANARIA

José Alexis Alonso Sánchez, Cristina González Pérez y Ciro Gutiérrez Ascanio
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

En España, los centros educativos pueden canalizar a los alumnos en itinerarios propios de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, adaptados a las necesidades educativas que presenten, por lo que encontramos alumnos que cursan la ESO de manera Ordinaria, y otros alumnos que se encuentran en Programas de Diversificación Curricular conducentes a la obtención de título. En el presente estudio se busca conocer los niveles de autorregulación emocional de los alumnos de 3º y 4º de ESO en un centro de Gran Canaria, además de analizar una posible relación entre la variable categórica "itinerario de ESO", y la variable numérica "grado de autorregulación emocional del alumnado". MÉTODO. La muestra está compuesta por 99 alumnos de Gran Canaria. Cumplimentaron un cuestionario formado por 27 ítems, los 3 primeros recogieron información sobre el curso e itinerario, edad y sexo, mientras que los otros 24 se corresponden con el instrumento de evaluación TMMS-24, basado en el *Trait Meta-Mood Scale (TMMS)* de Salovey y Mayer. RESULTADOS. La autorregulación emocional de los alumnos es adecuada. Los adscritos a Diversificación Curricular presentan mejores resultados que los del itinerario ordinario. Se pueden apreciar diferencias más significativas en la comparación entre alumnos y alumnas (estas menos ajustadas emocionalmente). CONCLUSIONES. Se observa una tendencia en los alumnos de Diversificación Curricular a presentar una mejor autorregulación emocional frente a los que cursan ESO de manera ordinaria.

Palabras clave: autorregulación, educación secundaria obligatoria, diversificación curricular.

Abstract

In Spain, schools can channel students own itineraries of Secondary Education, tailored educational needs presented by the students, so we found students taking the Ordinary

ESO way, and other students who are in programs Curricular Diversification leading to certification as ESO. In the present study seeks to understand the levels of emotional self-regulation of students in 3rd and 4th year in a center of the island of Gran Canaria, in addition to analyzing a possible relationship between categorical variable "itinerary ESO", and numerical variable degree of emotional self-regulation of students". METHOD. The sample consists of 99 students of Gran Canaria. They completed a questionnaire consisting of 27 items, the first 3 collected information about the course and itinerary, age and sex, while the other 24 correspond to the assessment tool TMMS-24, based on the Salovey and Mayer Trait Meta-Mood Scale (TMMS). RESULTS. Emotional self-regulation of the students is appropriate. Curricular Students assigned to Curricular Diversification show better results than the ordinary route. We can see significant differences in the comparison between boys and girls (girls are less adjusted emotionally). CONCLUSIONS. The trend has been observed in students Curricular Diversification present a better emotional self-regulation versus those studying ESO ordinarily.

Keywords: self-regulation, compulsory secondary education, curriculum diversification.

Introducción

La autorregulación emocional es un elemento de gran importancia, ocupando el punto más alto de la jerarquía (Madrid, 2000). Es la capacidad de dirigir y manejar las emociones en forma eficaz, dando lugar a la homeostasis emocional y evitando respuestas poco adecuadas en situaciones de ira, provocación o miedo.

Figura 1. Autorregulación Emocional.

De la Fuente, Peralta y Sánchez (2009) han evidenciado que los niveles de autorregulación modulan la percepción del clima de convivencia escolar de los adolescentes, respecto de la incidencia de las conductas antisociales y académicas desadaptativas.

Ochsner y Gross, (2005) defienden que la autorregulación conductual y emocional afectan directamente al rendimiento. La investigación realizada por Sameroff y Rosenblum, (2006), de tipo longitudinal, comprendiendo desde la niñez a la adolescencia, indica que el control emocional y conductual contribuyen a la competencia académica y a la salud psicológica. Por lo tanto, la autorregulación emocional, y conductual, puede favorecer el aprendizaje autónomo (competencia para aprender a aprender).

Método

La muestras está compuesta por 99 alumnos del IES Roque Amagro, situado en la Ciudad de Gáldar, en la Isla de Gran Canaria, de los que 27 se encuentran cursando 3º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria, mediante el Programa de Diversificación Curricular, mientras que 72 se encuentran cursando 3º y 4º de ESO ordinario.

Se ha cuantificado un total de 54,5% de mujeres, y un total de 45,5% de hombres distribuidos de la siguiente forma.

Gráfico 1. Porcentaje de mujeres por curso e itinerario.

Gráfico 2. Porcentaje de hombres por curso e itinerario.

Entre los encuestados encontramos una media de edad de 15 años, con una desviación estándar de ± 0,99, mostrándose como edad máxima 18 años, y como edad mínima 14 años.

Todos los individuos que componen la muestra cumplimentaron un cuestionario formado por 27 ítems, los 3 primeros ítems recogieron información sobre el curso e itinerario que cursaban, edad y sexo del individuo, mientras que los otros 24 ítems, se corresponden con el instrumento de evaluación TMMS-24, basado en *Trait Meta-Mood*

Scale (TMMS) de Salovey y Mayer. El cuestionario se aplicó a los alumnos al finalizar el tercer trimestre del curso 2013/2014.

Se ha realizado un análisis descriptivo (medias y desviaciones típicas) de las marcas de autorregulación emocional obtenidas por los alumnos de 3º y 4º de ESO.

Posteriormente, se realizó una descripción de frecuencia y porcentaje de alumnos con autorregulación excelente, adecuada, o inapropiada (identificándola como mejorar). El coeficiente de correlación de Pearson nos mostró el grado de relación entre los resultados de los alumnos de grupo diversidad y los alumnos de grupo ordinario. Para finalizar, se realizó un análisis de *T de Student* para comprobar la nulidad o no de hipótesis.

Resultados

En la tabla 1 se describen las puntuaciones medias obtenidas, y desviaciones típicas por las alumnas. Se pueden apreciar diferencias significativas. La media de autorregulación en el grupo Ordinario es inferior a la media del grupo Diversidad

Tabla 1

Mujeres ESO medias y desviación típica

	3º Diver.	**3º Ord.**	**4º Diver.**	**4º Ord.**	**3º y 4º Diver.**	**3º y 4º Ord.**
Media	26,89	21,61	24,06	22,89	25,30	22,48
Desvi. típica	7,69	5,21	5,30	6,17	6,56	5,89

En la tabla 2 se describen las puntuaciones medias obtenidas, y desviaciones típicas por los alumnos. Se pueden apreciar diferencias aún más significativas en la comparación entre chicos.

Tabla 2

Hombres ESO medias y desviación típica

	3º Diver.	3º Ord.	4º Diver.	4º Ord.	3º y 4º Diver.	3º y 4º Ord.
Media	29,88	27,60	31,10	27,25	30,38	27,42
Desvi. típica	5,70	6,24	3,36	7,63	4,69	6,88

En la tabla 3 se muestras la descripción de frecuencia y porcentaje entre los alumnos de 3º ESO, se observa un porcentaje mayor de alumnos con excelente y adecuada autorregulación emocional en el grupo de Diversidad.

Tabla 3

3º ESO frecuencias y porcentajes

3º ESO DIVER			**3º ESO ORDINARIO**		
Mujeres	**Frecuencia**	**%**	**Mujeres**	**Frecuencia**	**%**
Mejorar	2	28,57%	Mejorar	5	41,66%
Adecuada	3	42,85%	Adecuada	7	58,33%
Excelente	2	28,57%	Excelente	0	0%
Hombres	**Frecuencia**	**%**	**Hombres**	**Frecuencia**	**%**
Mejorar	0	0%	Mejorar	5	33,33%
Adecuada	5	71,42%	Adecuada	8	53,33%
Excelente	2	28,57%	Excelente	3	20%

El coeficiente de correlación Pearson entre el grupo de 3º ESO Diversidad y 3º ESO Ordinario es $r= 0,579$. Al ser éste $0 < r < 1$, existe una correlación positiva.

En la tabla 4 se muestras la descripción de frecuencia y porcentaje entre los alumnos de 4º ESO, en este caso, se observa un porcentaje mayor de alumnos con excelente y adecuada autorregulación emocional en el grupo de Diversidad entre los alumnos (hombres). Al igual que en caso anterior, se observa un porcentaje significativamente mayor de adecuada y excelente autorregulación en alumnos (hombres) que en alumnas (mujeres).

Tabla 4

4º ESO frecuencias y porcentajes

4º ESO DIVER			**4º ESO ORDINARIO**		
Mujeres	**Frecuencia**	**%**	**Mujeres**	**Frecuencia**	**%**
Mejorar	3	37,50%	Mejorar	9	33,33%
Adecuada	5	62,5	Adecuada	17	62,96%
Excelente	0	0%	Excelente	1	3,70%
Hombres	**Frecuencia**	**%**	**Hombres**	**Frecuencia**	**%**
Mejorar	0	0%	Mejorar	5	29,41%
Adecuada	5	100%	Adecuada	9	52,94%
Excelente	0	0%	Excelente	3	17,64%

Al comparar la autorregulación de los alumnos que se encuentran cursando un itinerario de Diversidad curricular, frente a los alumnos que se encuentran en un programa de ESO ordinario, en la tabla 5, encontramos:

Tabla 5

Porcentajes de Autorregulación por itinerario ESO

Reparación	**3º y 4º ESO Diversidad**	**3º y 4º ESO Ordinario**
Mejorar	18,5%	33,3%
Adecuada	66,6%	56,9%
Excelente	14,8%	9,7%

Basándonos en los datos obtenidos, podemos afirmar que los alumnos de 3º y 4º ESO de diversidad curricular presentan una mejor autorregulación emocional que los alumnos de 3º y 4º ESO ordinario.

Tabla 6

El análisis de la *T de Student*

	3º Diver.	**3º Ordi.**	**4º Diver.**	**4º Ordi.**
Media	29,23	26,35	27,53	26,56
Varianza	42,19	41,94	30,26	49,73
Estadístico t	1,31		0,52	
P(T<=t) una cola	0,10		0,30	
Valor crítico de t (una cola)	1,71		1,70	
P(T<=t) dos colas	0,20		0,60	
Valor crítico de t (dos colas)	2,06		2,05	

Podemos observar que el valor P, o P-valor, en el caso bilateral (dos colas) toma el valor P (T<=t) dos colas = 0.20, en el caso de 3º de ESO, y P (T<=t) dos colas = 0.60 en el caso de 4º ESO. Éste valor presenta una probabilidad superior a 0,025 (0,05/2 = 0,025), por lo tanto aceptamos la hipótesis nula en ambos casos.

Conclusiones

Tras investigar y analizar los niveles de autorregulación de los alumnos se concluye afirmando que, atendiendo a las características de los participantes, el hecho de que los alumnos hayan sido derivados a un plan de diversificación curricular para adaptar la enseñanza a sus necesidades no está relacionado con una mejora de los niveles de autorregulación de estos alumnos. Por otra parte, se observa una ligera tendencia en los alumnos de diversificación curricular a presentar una mejor autorregulación emocional. Se propone en futuras investigaciones comprobar si los programas de diversificación curricular actúan como un medio para mejorar la autorregulación emocional de los alumnos. Cabe destacar que, a grandes rasgos, los datos muestran que los hombres muestran una mejor autorregulación emocional que las mujeres.

Se aprecia una correlación positiva entre los grupos de 3º ESO diversidad y 3º ESO ordinario, también entre los grupos 4º ESO diversidad y 4º ESO ordinario, que nos hace pensar que los programas de diversificación curricular actúan mejorando la autorregulación de los alumnos y alumnas de ESO. Ésta hipótesis queda planteada para futuras líneas de investigación.

Referencias

De La Fuente, J., Peralta, F. J., y Sánchez, M. D. (2009). Autorregulación personal y percepción de los comportamientos escolares desadaptativos. *Psicothema, 21*(4).548-554.

Madrid, L.R.I. (2000). *La Autorregulación Emocional Como Elemento Central De La Inteligencia Emocional*, Psicología Online.

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1997). *Whats is Emotional Inteligence?. D. Emotional Development and Emotional Intelligence*. Nueva York, Basic Books.

Ochsner, K. N., y Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences, 9*(5), 242-249.

Sameroff, A. J., y Rosenblum, K. L. (2006). Psychosocial constraints on the development of resilience. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1094*(1), 116-124.

ANSIEDAD ANTE LAS MATEMÁTICAS EN PISA 2012: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y ACTIVACIÓN COGNITIVA

Esperanza Bausela Herreras

Universidad Pública de Navarra

Resumen

Introducción. Las investigaciones demuestran que el desarrollo de estrategias de autorregulación puede ayudar a modular la motivación, la tolerancia a la frustración y la ansiedad (objeto del presente estudio), facilitando el acceso a los recursos cognitivos, lo que favorece el rendimiento académico. *Objetivo.* Comparar el riesgo que hombres y mujeres tienen de tener bajo rendimiento en la competencia matemática en función del nivel de ansiedad, estructura familiar, estrategias de aprendizaje y activación cognitiva. *Metodología.* No experimental, diseño comparativo – causal. Las variables han sido agrupadas en torno a tres modelos: Modelo I (sexo, asistencia a Educación Infantil, estructura familiar), Modelos II (Estrategias de aprendizaje) y Modelo III (Activación cognitiva). *Análisis de datos.* Análisis de regresión logística binaria. *Conclusiones y discusiones.* Estos resultados nos llevan a concluir que los escolares con niveles más altos de ansiedad tienen mayor riesgo de tener bajo rendimiento en la competencia matemática en los tres modelos analizados. Las estrategias de aprendizaje y la activación cognitiva contribuyen a reducir el riesgo de bajo rendimiento matemático.

Abstract

Introduction. Research shows that the development of self-regulation strategies can help modulate the motivation, tolerance to frustration and anxiety. *Objective*. Compare the risk that men and women have to have low performance in mathematics according to the level of anxiety, family structure, learning strategies and cognitive activation. *Methodology.* No experimental, comparative design - causal. The variables are grouped around three models: Model I (sex, kindergarten and family structure), Models II (learning strategies) and Model III (cognitive activation). *Data analysis*. Binary logistic regression analysis. *Conclusions and discussions.* These outcomes lead us to conclude that students with higher levels of anxiety have risker of having poor performance in

mathematics in the three models. The learning strategies and cognitive activation reduce the risk of having poor performance mathematics.

Introducción

Las relaciones entre ansiedad y rendimiento han sido objeto de interés en diversos estudios. De la abundante investigación existente al respecto se desprende que niveles altos de ansiedad se asocian con un rendimiento más pobre. Por otro lado, grados moderados de ansiedad favorecen un mejor aprendizaje; y grados elevados de ansiedad contribuyen a interferir y dificultar los aprendizajes.

Para el aprendizaje se requiere que el sujeto esté afectiva o emocionalmente involucrado y activo, pero no hasta el extremo de que este compromiso llegue a ser generador de elevada ansiedad (Fierro, 2000).

Íntimamente relacionado con el rendimiento está la activación cognitiva del aprendiz. La activación cognitiva – es una función primaria de la atención - subyace el fenómeno que supone activación del sistema de receptores (arousal), implica alertamiento y comporta atención intensa y sostenida. La atención incluye, pues, disposición o estado de alerta para recibir información. El aprendiz como sujeto activo que presta atención está alerta a lo que el profesor dice o a la actividad que él mismo hace y cómo lo hace.

Dada la limitada capacidad del sistema cognitivo, no es posible atender, de modo eficaz, a varias cosas al mismo tiempo, por lo que la función selectiva es inherente a la atención.

Las investigaciones demuestran (ver Rivas, 2008) que el desarrollo de estrategias de autorregulación puede ayudar a modular los niveles de energía, motivación, tolerancia a la frustración y la ansiedad (objeto del presente estudio)… facilitando el acceso a los recursos cognitivos (atención, memoria, resolución de problemas, lenguaje, planificación, organización y automonitorización), lo cual fortalece el rendimiento académico.

Objetivo e hipótesis de investigación

Comparar el riesgo que hombres y mujeres tienen de tener bajo rendimiento en la competencia matemática en función del nivel de ansiedad (personal), la estructura

familiar (contexto familiar), el uso de estrategias de aprendizaje y de activación cognitiva.

En función del nivel de ansiedad, estructura familiar, estrategias de aprendizaje y activación cognitiva, hombres y mujeres tienen diferente riesgo y/o probabilidad de tener bajo rendimiento en la competencia matemática.

Metodología

No experimental, diseño comparativo – causal. Las variables han sido agrupadas en torno a tres modelos: Modelo I (sexo, asistencia a Educación Infantil, estructura familiar), Modelos II – (variables del Modelo I y Estrategias de aprendizaje) y Modelo III – (Variables del Modelo I y Activación cognitiva).

La variable ansiedad es el resultado de sumar las siguientes variables: Preocuparse de que será difícil, Estar tenso, Ponerse muy nervioso, Sentirse impotente y Preocuparse de obtener un pobre rendimiento.

La muestra generadora de datos está constituida por 24.932 jóvenes españoles de ambos sexos de 15 años, la cual ha sido distribuida en dos grupos en función del nivel de ansiedad.

Análisis de datos.

Análisis de regresión logística binaria.

Las características más relevantes de la muestra se presentan en la Tabla 1 (ver página siguiente). En relación a la variable dependiente principal el 19% de los participantes obtienen bajo rendimiento (Nivel 1). En relación a las variables independiente principal podemos destacar que el 43,6% presenta un nivel de ansiedad de nivel 1-2.

Tabla 6. *Estadísticos descriptivos para las variables independientes y dependientes*

Variable	Frec	%
Variables dependientes o endógenas		
Matemáticas		
Bajo Rendimiento: Nivel 1	4732	19
No Bajo Rendimiento: Nivel 2-6	20200	81
Variable independiente o exógena principal		
Sexo		
Hombre	12379	49,7
Mujer	12553	50,3
Asistencia a preescolar		
Si	23172	92,9
No	1760	7,1
Ansiedad		
Nivel 1-2	10875	43,6
Nivel 3-4	5581	22,4
Nivel 7-8-9	8476	34
Estructura familiar		
Un progenitor o tutor legal	2310	9,3
Dos progenitores o tutores legales	21098	84,6
Otros	1524	6,1

Fuente: Elaboración propia a partir de PISA 2012 (muestra española)

Se optó como técnica de análisis de datos por un análisis de regresión logística binaria, presentándose los resultados en Tabla 2.

Tabla 7. *Coeficientes β y datos resumidos de los cuatro modelos en las tres competencias PISA 2012*

Variables	Modelo_I	Modelo_II	Modelo_III
	Sexo, Asistencia a Educación Infantil, Estructura familiar	Estrategias de aprendizaje	Activación cognitiva
Sexo	-	-	-
Hombre	-,072*	-,068 n.s.	-,069 n.s.
Mujer (ref.)	-	-	-
Asistencia a preescolar	-	--	-
Si (ref.)	-	-	-
No	,926**	,879**	,879**
Ansiedad	-	-	-
Nivel 1-2 (ref.)	-	-	-
nivel 3-4	-,742**	-,797**	-,741**
nivel 7-8-9	-,169**	-,197**	,890**
Estructura familiar	-	-	
Un progenitor o tutor legal	,251**	,202**	,213*
Dos progenitores o tutores legales (ref.)	-	-	-
Otros	1,108**	1,079**	1,110**
Estrategias de aprendizaje	-	-	-
Partes importantes vs. Conocimientos previos vs. aprender de memoria	-	,186**	-
Mejorar comprensión vs. distintos modos de encontrar respuesta vs. memori	-	,202**	-
Otros temas vs. objetivos de aprendizaje vs ensayar problemas	-	-,118**	-
Repetir ejemplos vs. aplicaciones cotidianas vs. más información	-	,065**	-
Activación cognitiva	-	-	-
El profesor anima a reflexionar	-	-	-,141**
Se dan problemas que requieren pensar	-	-	-,075+
Se pide como usar los propios procedimientos	-	-	-,111**
Se presentan problemas con soluciones no obvias	-	-	,037n.s.
Se presentan problemas en diferentes contextos	-	-	,122**
Se ayuda a aprender de los errores	-	-	-,073*
Se piden explicaciones	-	-	-,065*
Aplicar lo que han aprendido	-	-	,177**
Problemas con múltiples soluciones	-	-	,064+
Constante	-1,402*	-1,994*	-1,218**
Resumen del modelo	-	-	-
-2 log de la verosimilitud	23335,267	14811,8	14854,92
r cuadrado de cox y snell	,035	,040	,050
r cuadrado de nagelkerke	,057	,065	,080
n	24.932	24.932	24.932
% clasificado	81	81,8	81,7

Nota: ** Diferencias significativas p<0,01 /*Diferencias significativas p<0,05/ + Diferencias significativas p<0,1 /n.s No significativa. (-) No aplica

Fuente: Elaboración propia a partir de PISA 2012 (muestra española)

Resultados

Apoyándonos en los análisis de datos efectuados podemos concluir que: (i) En los Modelos II y III ser hombre no es una variable significativa, siendo significativa sólo en el Modelo I [β= -0,072; p=0,029], contribuyendo sólo en este modelo a disminuir el riesgo de tener bajo rendimiento en competencia matemática. (ii) En los tres modelos propuestos tener niveles bajos de ansiedad (3-4) contribuye a disminuir el riesgo de tener bajo rendimiento en la competencia matemática: (a) Modelo I [β= -0,742; p=0,000], (b) Modelo II [β= -0,797; p=0,000] y (c) Modelo III [β= -0,741; p=0,000]. (iii) De las cuatro *estrategias de aprendizaje* analizadas, sólo la estrategia "Otros temas vs. Objetivos de aprendizaje vs Ensayar Problemas" contribuye a disminuir el riesgo de tener bajo rendimiento en la competencia matemática [β= -0,118; p=0,000]. (iv) En relación a las estrategias docentes de *activación cognitiva*, son cuatro las estrategias que contribuyen a disminuir el riesgo de tener bajo rendimiento en la competencia matemática: (a) animar a reflexionar [β= -0,141; p=0,000], (b) requerir pensar [β= -0,075; p=0,007], (c) usar procedimientos [β= -0,111; p=0,000], (d) aprender de los errores [β= -0,073; p=0,002], (e) pedir explicaciones [β= -0,65; p=0,005]. (v) La no asistencia a preescolar contribuye a incrementar el riesgo de tener bajo rendimiento en los tres modelos propuestos: (a) Modelo I [β= 0,926; p=0,000], (b) Modelo II [β= 0,879; p=0,000] y (c) Modelo III [β= 0,879; p=0,000]. (vi) En los tres modelos propuestos, pertenecer a una familia con un único progenitor contribuye a incrementar el riesgo de tener bajo rendimiento: (a) Modelo I [β= 0,251; p=0,000], (b) Modelo II [β= 0,202; p=0,004] y (c) Modelo III [β= 0,213; p=0,002].

Conclusiones y discusiones

Retomando nuestra hipótesis de investigación podemos concluir aceptando la hipótesis alternativa: (i) Los escolares con niveles más altos de ansiedad tienen mayor riesgo de tener bajo rendimiento en la competencia matemática en los tres modelos propuestos, en comparación con los escolares que tienen niveles más bajos de ansiedad. (ii) De los tres modelos analizados, es el modelo que incluye estrategias de aprendizaje (Modelo II) es el que contribuye a disminuir el riesgo de tener bajo rendimiento en escolares cuya estructura familiar está constituida por uno o dos progenitores. En el caso de escolares que pertenecen a otras estructuras familiares es el modelo que incluye

estrategias docentes (Modelo III) el que contribuye a disminuir el riesgo de tener bajo rendimiento en competencia matemática tanto en hombres como en mujeres.

Estos resultados nos llevan a considerar la importancia de diseñar propuestas instruccionales enfocar la atención en el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de activación cognitiva dirigida a todos los estudiantes y en particular dirigida a estudiantes con niveles altos de ansiedad. Niveles altos de ansiedad son necesarios para el rendimiento, siempre que no interfiera en la selección de recursos cognitivos.

Referencias

Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizajes significativos*. Madrid: Subdirección General de Inspección Educativa de la Viceconsejería de Organización Educativa de la Comunidad de Madrid

Fierro, A. (2000). Salud comportamental. *Revista de Psicología General y Aplicada, 53*(1), 147-163.

HERRAMIENTAS ON-LINE DEL PROCESO DE ESCRITURA: ANÁLISIS DE PAUSAS Y EJECUCIONES

Paula López-Gutiérrez y Raquel Fidalgo
Universidad de León

Resumen

El cambio de concepción dentro del ámbito de estudio de la composición escrita ha promovido la valoración del proceso de escritura a través de la utilización de medidas on-line. Con este fin, han surgido diversas técnicas y métodos que evalúan en tiempo real dicho proceso, centrándonos en este trabajo en el análisis de pausas y ejecuciones. Por tanto, el presente capítulo consiste en una revisión bibliográfica de los softwares diseñados para el análisis de las pausas y ejecuciones, que actualmente están teniendo mayor relevancia en este ámbito como son el JEdit, Scriptlog, Imputlog, Eye and Pen y Handspy. Los resultados ponen de manifiesto que, a pesar de mostrarse como programas muy útiles no están exentos de limitaciones sobre las que se debe seguir trabajando.

Abstract

The change in philosophy within the scope of study of writing has promoted the assessment of the writing process through the use of online measures. Therefore, various methods and techniques have emerged to evaluate in real time the process, focusing on this work in the analysis of bursts and executions. So, this paper presents a literature review of softwares designed for the analysis of bursts and executions that currently taking more relevant in this area such as the JEdit, Scriptlog, Imputlog, Eye and Pen and Handspy. The results have shown that, although the programs shown be very useful, they have some limitations on which work should continue.

Introducción

Tradicionalmente, el proceso de escritura ha sido evaluado a través de medidas off-line aplicadas al texto, a través de las cuales se pretendía inferir los procesos cognitivos subyacentes al acto escritor. A pesar de ello, se ha demostrado que las inferencias realizadas se corresponden más con reflexiones inexactas de las operaciones cognitivas

que con el proceso real seguido por el escritor (Tillema, Van den Bergh, Rijlaarsdam, y Sanders, 2011). Por ello, la utilización de esta metodología cuenta con grandes limitaciones, lo que ha propiciado la evaluación de los procesos cognitivos a través de medidas on-line, aspecto crucial dentro de la investigación en este campo en los últimos años (Latif, 2009).

De esta forma, debemos entender los métodos on-line como aquellos que evalúan el proceso escritor en tiempo real, es decir, mientras se ejecuta la tarea (Barbier y Spinelli, 2009). En general, éstas técnicas se centran en tres características de la escritura como son la valoración de las características funcionales a través de técnicas de pensamiento en voz alta, el análisis de la demanda cognitiva con diseños de doble o triple tarea y la consideración de la fluidez a través del análisis de pausas y ejecuciones (Olive, 2010). Así, este trabajo se centra en el proceso de escritura a nivel de comportamiento, es decir valorando la información temporal en relación a sus dos actividades básicas, las pausas y ejecuciones.

El análisis de pausas y ejecuciones permite inferir ciertas operaciones cognitivas midiendo el tiempo de procesamiento durante la producción textual a partir del registro de datos espaciales y temporales (Barbier y Spinelli, 2009), para lo que se utilizan diversos soportes digitales, como tablets, ordenadores o bolígrafos digitales. Del mismo modo son necesarios softwares para su procesamiento, permitiendo el registro y reconstrucción del proceso de escritura (Van Waes, Leijten, y Van Weijen, 2009).

Por ello, este capítulo se centra en analizar diversos softwares proporcionando una visión general sobre la información que aporta cada uno, así como las limitaciones y ventajas que pueden tener.

Método

Para la realización de esta revisión bibliográfica se llevó a cabo una revisión sistemática a través de bases de datos tanto nacionales e internacionales como ERIC, Dialnet o EBSCO entre otros, de estudios empíricos o teóricos de los últimos 10 años en relación al uso de métodos y técnicas de evaluación on-line del proceso de escritura en primera (L1) o segunda lengua (L2). Por otra parte, se utilizaron descriptores como métodos on-line, proceso de escritura, análisis de pausas y ejecuciones, etc. Se

seleccionó un total de 25 artículos a partir de los cuales se realizó la revisión de los cinco software que mayor impacto han tenido en el estudio de pausas y ejecuciones.

Resultados

En primer lugar, el***JEdit***, puede considerarse como uno de los softwares más antiguos, sirviendo de base para la elaboración de los sistemas más actuales. Este programa es un editor de texto básico que proporciona datos estadísticos básicos sobre los procesos de escritura (pausas, comandos utilizados, etc.). De forma complementaria, también aporta información sobre las revisiones hechas durante la escritura. Éste a pesar de ser el primer programa que permitió este tipo de análisis actualmente ha quedado desfasado (Van Waes, Leijten, Wengelin, y Lindgren, 2011).

El siguiente programa se denomina ***Sriptlog***, es un procesador de texto básico que permite registrar y grabar cualquier actividad que suceda durante la escritura en el ordenador ya sea con el teclado o con el ratón, así como su distribución temporal. Además, permite insertar imágenes o sonidos para propiciar la realización de otras actividades durante la escritura. Aporta datos sobre intervalos de tiempo, eliminaciones, pulsación de teclas, etc. Las versiones más actuales aportan datos sobre la distribución de la atención visual en relación, por ejemplo, al análisis de la relación entre las pausas y la monitorización (Van Waes et al., 2011).

El tercer programa es el ***Imputlog*** (ver Leitjen, y Van Waes, 2012), creado con el objetivo de estudiar los procesos de escritura en línea de los escritores más hábiles, por lo que ofrece mayores posibilidades de recogida de datos como las pulsaciones, movimientos de ratón, clics y acciones realizadas o entradas de voz. Imputlog, es uno de los softwares más completos ya que consta de varios módulos que permiten la grabación, análisis, fusión o reproducción de las actividades de escritura. Gracias a este programa se han superado muchas de las limitaciones que se planteaban con los dos anteriores.

En cuanto al programa ***Eye and Pen*** podemos decir que se diferencia de los demás en que no considera las pulsaciones, sino que su objetivo es registrar los procesos que tienen lugar durante la escritura a través de los movimientos de la pluma y del ojo. Así, la información que se puede extraer tiene que ver con la sincronización entre los movimientos oculares y la pluma durante los periodos de pausas y ejecuciones. Por

tanto, permite tanto el registro de la información como el análisis de la misma. Sin duda una de las mayores ventajas de este software es la consideración de las variaciones ojo-mano en relación a las características lingüísticas de las palabras (ver Alamargot, Chesnet, Dansac, y Ros, 2006).

Así, el mayor inconveniente de estos cuatro programas es su alto coste lo que no facilita el acceso a estos instrumentos, además los sujetos evaluados se encuentran en una situación de laboratorio difícil de desarrollar en el aula (Van Waes et al., 2011).

Por último, presentamos el software más innovador y menos conocido de los tratados hasta el momento. El ***Handspy***, diseñado para captar el proceso de escritura en tiempo real a través de la utilización de bolígrafos digitales. Una vez registrada la información sobre las pausas y ejecuciones es posible gestionar, analizar e interpretar los datos en una página web específicamente diseñada para ello. Su mayor ventaja es el hecho de que se puede implementar en el aula en una situación muy similar a la real (ver Monteiro y Leal, 2013).

Discusión/Conclusiones

La recopilación y análisis de información reciente sobre los programas más utilizados en relación al estudio de la distribución temporal de la escritura permite extraer las siguientes conclusiones.

Por una parte, se ha podido comprobar las diversas posibilidades que nos ofrecen cada uno de éstos software en relación al estudio de los procesos de escritura, mostrándose como instrumentos que pueden aportar información muy valiosa. A pesar de ello también se han detectado sus principales inconvenientes como son su alto coste y por tanto difícil acceso, así como las limitaciones relacionadas con la validez externa por darse en situación de laboratorio, el carácter solitario de las evaluaciones y la interacción que dichos instrumentos pueden tener sobre la tarea.

Por todo ello, es importante que obtengamos una visión general de cada uno de los programas así como de sus limitaciones para favorecer el desarrollo y aplicación de nuevas metodologías on-line como el HandSpy anteriormente mencionado. Lo que sin duda propiciará la mejora de las evaluaciones e información sobre la dinámica temporal de la escritura a través del análisis de pausas y ejecuciones (Olive, 2010).

Agradecimientos

Este trabajo está sujeto a una beca de Formación de Profesorado Universitario (FPU) concedida a la autora Paula López Gutiérrez por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Resolución del 22 de Agosto de 2014).

Referencias

Barbier, M. L., y Spinelli-Jullien, N. (2009). On-line tools for investigating writing strategies in L2. *German as a foreign language*, *2*(3), 23-40.

Latif, M. M. A. (2009). A state-of-the-art review of the real-time computer-aided study of the writing process. *IJES*, *8*(1), 29-50.

Olive, T. (2010). Methods, techniques, and tools for the on-line study of the writing process. En N. L. Mertens (Ed.), *Writing: Processes, tools and techniques* (pp. 1-18). New York: Nova Science Publishers.

Tillema, M., Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., y Sanders, T. (2011). Relating self reports of writing behaviour and online task execution using a temporal model. *Metacognition and Learning*, *6*(3), 229-253.

Van Waes, L., Leijten, M., y Van Weijen, D. (2009). Keystroke logging in writing research: Observing writing processes with Inputlog. *German as a foreign language*, *2*(3), 41-64.

Van Waes, L., Leijten, M., Wengelin, A., y Lindgren, E. (2011). Logging tools to study digital writing processes. En V. W. Berninger (Ed.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology* (pp. 507-534). New York: Psychology Press.

EL ESTILO DOCENTE CLAVE PARA ENTENDER LA TRANSFERENCIA

*Begoña Burgoa, **Neus Sanmartí, y *Teresa Nuño

**UPV-EHU; **UAB*

Resumen

La transferencia del concepto función a contextos científicos, imprescindible para los desempeños competenciales matemático y científico, ha sido poco investigada desde las didácticas de la Matemática y de las Ciencias. Esta investigación trata de analizar el papel ejercido por el estilo docente del profesorado en las características de dicha transferencia. Este estudio se sitúa en el marco teórico *Actor Oriented Transfer*, y se analizan el contexto utilizado, el estilo comunicativo, el lenguaje utilizado y cómo se incentiva la participación del alumnado en tareas de corrección y evaluación. Se trata de un estudio de caso llevado a cabo con alumnado de 3º de la ESO en un centro público de la Comunidad Autónoma del País Vasco (España). Los datos han sido analizados en 2013. Los resultados muestran relación entre el estilo docente y las características de la transferencia y unos mejores resultados en el alumnado cuando el estilo docente es más interactivo-dialógico, hay más participación del alumnado y se utilizan un mayor número de situaciones contextualizadas.

Abstract

The transfer of the concept of function to scientific contexts, which is essential to mathematical and scientific competence, has scarcely been investigated by mathematics and science didactics. This research deals with the analysis of the role of teaching styles concerning the above mentioned transfer. This study, which lies within the *Actor Oriented Transfer* frame, analyses the context, the communicative style, the language and how students are encouraged to participate in correction and evaluation tasks. This is a case study carried out with students from 3 of the ESO in a public center of the Basque Country (Spain). The data were analyzed in 2013.The results show the connection between the teaching style and the characteristics of the transfer, as well as the students' improvement given thefollowing: the teaching styles are more interactive and dialogical, the students are more willing to participate and contextualized situations are used more frequently.

Introducción

El término transferencia ha sido acuñado para designar la utilización del conocimiento adquirido en una situación específica en una nueva situación. Desde la psicología se estudia desde hace más de 100 años y adquiere importancia en el mundo educativo a partir de la década de los setenta del siglo pasado cuando se evidencia el hecho de que cómo aprendemos está estrechamente relacionado con el cómo utilizamos lo aprendido, es decir, con cómo lo transferimos. En este sentido, diversas investigaciones (Lobato, 2003, 2012) buscan indicios de cómo interpreta el alumnado las nuevas situaciones de manera similar a las actividades anteriores, ya que según Goldstone y Day (2012) la transferencia ocurre al interactuar con una nueva situación utilizando el mismo sesgo interpretativo desarrollado en las interpretaciones perceptuales de una situación inicial. Por otra parte, en el estudio de la transferencia también hay que analizar hasta qué punto la situación de aprendizaje ayuda al alumnado a estar preparado para un futuro aprendizaje (Bransford y Schwartz, 1999).

La definición anterior de transferencia, si bien parece simple y general, ha suscitado una diversidad de puntos de vista, en ocasiones aparentemente contradictorios (Toumi-Gröhn, y Engeström, 2003). Desde esta situación, surge una nueva perspectiva que reivindica el papel activo de cada estudiante, y habla de transferencia orientada al actor, *Actor oriented transfer* (AOT) (Lobato, 2003).

El estudio llevado a cabo se sitúa dentro de esta última perspectiva, que entiende la *transferencia* como un proceso dinámico y no estático (Lobato, 2003, 2008) según el cual, cuando una persona construye un nuevo conocimiento, sea correcto o no desde el punto de vista científico, de hecho está transfiriendo ideas y patrones de participación. Este enfoque de la transferencia es acorde con la perspectiva del aprendizaje situado (Greeno, Smith y Moore, 1993).

Durante la transferencia se produce una activación de los recursos, que responde a una variabilidad no casual, donde cada estudiante forma un estado similar al del aprendizaje en otro contexto diferente. Cada nuevo contexto (Hammer, Elby, Scherr y Redish, 2005) es una ocasión para agregar nuevos elementos a posibles nuevas proyecciones del concepto a construir. Este nuevo panorama en el estudio de la

transferencia aboga por analizar en qué sentido la persona que enseña puede favorecer una mayor disposición de recursos para el alumnado a través de su estilo docente.

Objetivo

Analizar los tipos de conocimiento matemático (del concepto función) transferidos a contextos científicos y su relación con el estilo docente.

Método

Se trata de un estudio de caso. Han participado dos grupos de 3º ESO y sus dos profesoras de matemáticas que han aplicado una Unidad Didáctica (UD), diseñada para esta investigación, caracterizada por la utilización de contextos científicos. 16 estudiantes (50% chicas) de estos grupos, que se seleccionaron teniendo en cuenta el nivel académico en matemáticas (alto, medio y bajo), participaron además en las entrevistas.

Los instrumentos utilizados y el objetivo de cada uno de ellos han sido:

exámenes: analizar la transferencia cercana (tiempo cercano al periodo de aprendizaje y tareas muy similares a las trabajas en el aula);

cuadernos: analizar el trabajo de aula;

grabaciones de aula: analizar la dinámica de aula y puesta en práctica de la UD;

contrato autoevaluación: analizar el nivel de metacognición del alumnado;

entrevistas: analizar la transferencia lejana (tiempo más lejano al periodo de aprendizaje y tareas no trabajas en el aula).

La entrevista se desarrolla transcurridas dos semanas. Consta de dos partes, la primera con preguntas de carácter personal académico y la segunda relativa a las situaciones científicas (dos de física –lanzamiento de una pelota y movimiento de la montaña rusa- y una de química –solubilidad de tres sustancias-). Al alumnado se le preguntan diversas cuestiones que tratan de conectar cada situación con las tareas matemáticas de translación, predicción y clasificación (Leinhardt, Zaslavsky, y Stein, 1990).

Situación pelota

Situación Montaña rusa

Situación solubilidad

Figura 1. Situaciones planteadas en la entrevista.

El análisis se enmarca en la perspectiva AOT (Lobato, 2003). El procedimiento llevado a cabo para analizar los datos recogidos en las entrevistas se indica en la figura 2:

Figura 2. Procedimiento de clasificación de datos realizado en la entrevista.

Resultados

Se muestran los resultados más destacados en cuanto a la transferencia

relacionados con el estilo docente. No se exponen los referidos a la transferencia cercana (examen) debido a falta de espacio, y sí en cambio los relativos a la transferencia lejana (entrevista) por la diversidad y riqueza observada.

Relacionados con el estilo docente:

- *Utilización de situaciones contextualizadas*: se produce un retroceso en la utilización de situaciones contextualizadas durante la aplicación de la UD por ambas profesoras, mayor por la profesora del grupo 2A, insuficiente especialmente en las fases de estructuración y aplicación.

Figura 3. Utilización de situaciones contextualizadas.

- *Estilo comunicativo de las profesoras* según Scott y Ametller (2007): son bastante distintos y mantienen sus características incluso durante la aplicación de la UD.

Figura 4. Estilos comunicativos empleados por las profesoras.

- *Utilización del lenguaje*: evoluciona durante la aplicación de la UD. La profesora del grupo 1A emplea terminología más acorde a la utilización de contextos frente a su compañera que lo hace con matiz más matemático.

Figura 5. Terminología utilizada por las profesoras durante la aplicación de la UD.

- *Participación del alumnado en tareas de corrección y evaluación*: participación considerablemente mayor en el grupo 1A.

Figura 6. Actividades de autoevaluación y coevaluación en el grupo 1A.

Relacionados con la transferencia lejana:

- *Indicios de transferencia*: existe diversidad en el grado de activación de recursos durante la transferencia: situaciones concretas, características matemáticas, etc.

-

Figura 7. Distintas transferencias en las tareas.

- *Lenguaje*: se observan similitudes respecto al de las profesoras.

*1A1*** (710-713) "Pues en cuanto tiempo se tarda; si tardas más la pendiente es más pequeña, si el movimiento es más rápido la pendiente es más grande".*

2A5 ** (756- 766) *"La inclinación; es decir, la inclinación del gráfico. Aquí, la correspondiente a esta parte es descendente y aquí ascendente. Es decir, descendente-ascendente".*

Figura 8 . Argumentaciones del alumnado sobre la pendiente.

- *Conocimiento matemático y científico*: mayor nivel de transferencia tanto en conocimiento matemático (M) como científico, en física (F) y química (Q) en el grupo 1A.

Figura 9. Niveles de transferencia lejana de los conocimientos científico (Física, Química) y matemático por grupos.

- *Imágenes del concepto de función* (Vinner y Dreyfus, 1989): dentro de la diversidad construida en el aula, el alumnado del grupo 1A posee en mayor medida una imagen relacionada con la utilización de contextos.

			Estudiantes
Imagen de concepto de función basada en el planteado por (Vinner y Dreyfus, 1989).	**Fm4**	VI. CORRESPONDENCIA	
	Fm3	V. DEPENDENCIA	1A1***, 1A11**, 1A13**, 1A14***, 2A14***, 2A19**,
		IV. REGLA	1A9*, 2A6**, 2A7***
	Fm2	III. OPERACIÓN	1A7, 1A10**, 2A5**,
		II. FÓRMULA	2A11**
	Fm1	I. REPRESENTACIÓN	1A16*; 2A2*

Figura 10. Imágenes de concepto de función.

Conclusiones

Las conclusiones más destacadas de esta investigación son:

- Existe relación entre la contextualización del aprendizaje y la transferencia de conocimientos asociados con el concepto función a nuevos contextos científicos.
- La enseñanza del concepto función que parte desde la abstracción matemática formal no favorece que pueda ser aplicada a contextos científicos, al menos a corto plazo.
- La construcción de conceptos a partir del análisis de situaciones contextualizadas supone también un aprendizaje del contenido del contexto.
- Los conocimientos que se transfieren poseen características similares a las de la situación de enseñanza-aprendizaje y están relacionadas con el estilo didáctico de las docentes (carácter interactivo, dialógico y contextualizado), incluso a nivel de lenguaje.
- Si bien en el aula se construyen distintas imágenes de función, parece que cada estilo docente promueve en mayor medida una de ellas.

Figura 11 .Estilo didáctico y transferencia.

Referencias

Bransford, J.D. y Schwartz, D.L. (1999). Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications. *Review of Research in Education, 24*, 61-100.

Greeno, J.G., Smith, D. R. y Moore, J.L. (1993). Transfer of situated learning. In Detterman, D.K. y Sternberg, R.J. (Ed.), *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction* (pp. 99-167). Norwood, NJ.: Ablex.

Hammer, D., Elby, A., Scherr, E. y Redish, E. (2005). Resources, framing and transfer. In J. P. Mestre (Ed.), *Transfer of learning from a modern multidisciplinary perspective* (pp. 89-119). Greenwich, CT: Information Age.

Leinhardt, G., Zaslavsky, O. y Stein, M.K. (1990). Functions, graphs, and graphing: Tasks, learning, and teaching. *Review of Educational Research, 60*(1), 1-64.

Lobato, J. (2003). How desing experiments can inform a rethinking of transfer and vice versa. *Educational Researcher, 32*(1), 17-20.

Lobato, J. (2008). On learning processes and the national mathematics advisory panel report. *Educational Researcher, 37*(9), 595-601.

Lobato, J. (2012). The actor-oriented transfer perspective and its contributions to educational research and practice. *Educational Psychologist, 47*(3), 232-247.

Goldstone, R. L., y Day, S. B. (2012). Introduction to “new conceptualizations of transfer of learning”. *Educational Psychologist, 47*(3), 149-152.

Scott, P. y Ametller, J. (2007). Teaching science in a meaningful way: striking a balance between opening up and closing down classroom talk. *School Science Review, 88*(324), 77-83.

Toumi-Gröhn, T. y Engeström, Y. (2003). Conceptualizing transfer: From standart notions to developmental perspectives. In Toumi-Gröhn, T. y Engeströn, Y. (Ed.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing* (pp. 19-38). New York: Pergamon.

Vinner, S. y Dreyfus, T. (1989). Images and definitions for the concept of function..*Journal for Research in Mathematics Education, 20*, 356-366.

LA ZONA DE ENVÍO DE LA COLOCACIÓN EN LOS DIFERENTES COMPLEJOS DE JUEGO EN VOLEIBOL EN CATEGORÍA CADETE FEMENINA

González-Silva, J., Moreno, A., Fernández-Echeverría, C., Claver, F., y Moreno, M.P.

Grupo de Análisis Didáctico y Comportamental del Deporte.Universidad de Extremadura

Resumen

El objetivo de nuestro estudio fue conocer la asociación entre la zona de envío de la colocación y variables de recepción y defensa, en KI y KII. La muestra del estudio estuvo compuesta por 852 acciones de recepción, 795 de colocación en KI, 418 de defensa, 388 de colocación en KII, realizadas por los 18 equipos participantes en el Campeonato de España de Selecciones Autonómicas de categoría cadete femenina. Las variables de estudio fueron: zona de envío de la colocación en KI y KII, zona de recepción/defensa, función del jugador en recepción/defensa y eficacia de recepción/defensa. Los datos fueron obtenidos a través de la observación sistemática de las acciones de juego. Los resultados mostraron asociación significativa entre la zona de envío de la colocación y zona de recepción, eficacia de recepción y eficacia de la defensa. Por lo tanto, se recomienda tener en cuenta, en el proceso de entrenamiento, variables de la recepción y de la defensa ya que ambas acciones pueden afectar a la zona de envío de la colocación.

Abstract

The aim of the study was to determine the relationship between the set´s area and variables in the receptions and the dig, in KI and KII. The study simple consisted of 852 receptions, 795 setting in KI, 418 digs and 388 setting in KII, corresponding to the 18 female teams involved in the Spanish Championship U-16 female. The variables of study were: set´s area in complex I and II, reception/dig zone, receiver/defender player and reception/dig efficacy. The data were obtained through of the systematic observation of the game actions. The result showed significant association in set´s area and reception zone, reception efficacy and dig efficacy. Therefore, it is recommended keep it in mind, in the training process, reception and dig variables because both actions can affect the set´s area.

Introducción

En voleibol, la colocación es el segundo contacto que se realiza. Este contacto es ejecutado por un jugador especializado, el colocador. Este jugador puede considerarse como una de las figuras más importantes del equipo, un alto porcentaje de la eficacia del ataque depende de la calidad de la colocación (Bergeles, Barzouka y Elissavet, 2009).

Además de ello, la importancia del colocador radica en que es el encargado de decidir la zona de envío de la colocación. Para que esa decisión sea óptima, éste, deberá considerar cuestiones como dónde están sus mejores atacantes, y donde se encuenta el bloqueo más débil del equipo contrario (Papadimitriou, Pashali, Sermaki, Mellas y Papas, 2004).

Debido a las característica especiales del voleibol, la decisión del colocador puede verse afectada por las acciones precedentes (Afonso, Mesquita, Marcelino y da Silva, 2010). Por ello, el objetivo de nuestro estudio es conocer la asociación entre la zona de envío de la colocación y variables de recepción y defensa, en KI y KII en categoría cadete femenina.

Método

Muestra

La muestra está compuesta 852 acciones de recepción, 795 de colocación en KI, 418 de defensa, 388 de colocación en KII, realizadas por los 18 equipos participantes en el Campeonato de España de Selecciones Autonómicas cadete femenina.

Variables

Las variables son: zona de envío de la colocación en KI y KII (zona zaguera, zona cuatro, zona tres, zona dos), zona de recepción/defensa (pasillo de uno, pasillo de seis, pasillo de cinco, zona de interferencia), función del jugador en recepción/defensa (atacante delantero, otro, líbero) y eficacia de recepción/defensa (recepción/defensa mala, recepción/defensa buena, recepción/defensa perfecta).

Resultados

El análisis estadístico permite verificar la existencia de asociación significativa entre zona de envío de la colocación y zona de recepción (X^2 = 22.679[a]; VCramer =

.390; p = .007). La celda que contribuye de manera positiva a esa asociación es: zona zaguera con zona de interferencia (Tabla I).

Tabla I

Zona de envío de la colocación – zona de recepción

			Zona de envío de la colocación				
			Zaguera	**Dos**	**Tres**	**Cuatro**	**Total**
Zona de recepción	**Pasillo de uno**	Recuento	19	24	35	59	147
		Frecuencia esperada	17.4	31.8	32.9	64.9	147.0
		Residuos corregidos	.5	.5	.5	-1.1	
	Pasillo de cinco	Recuento	22	44	53	107	226
		Frecuencia esperada	26.7	48.9	50.6	99.8	226.0
		Residuos corregidos	-1.1	-.9	.5	1.1	
	Pasillo de seis	Recuento	39	90	83	164	376
		Frecuencia esperada	44.5	81.3	84.2	166.0	376.0
		Residuos corregidos	-1.2	1.5	-.2	-.3	
	Zona de interferencia	Recuento	14	4	7	21	46
		Frecuencia esperada	5.4	10.0	10.3	20.3	46.0
		Residuos corregidos	4.0	-2.2	-1.2	.2	
Total		Recuento	94	172	178	351	795
		Frecuencia esperada	94.0	172.0	178.0	351.0	795.0

Nota. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5.44.

El análisis estadístico permite verificar la existencia de asociación significativa entre zona de envío de la colocación y eficacia de recepción (X^2: 241.908ª; VCramer: .390; p>.001). Las celdas que contribuyen de manera positiva a esa asociación son: zona zaguera y recepción mala, zona cuatro y recepción buena y zona dos y zona tres y recepción perfecta (Tabla II).

Tabla II

Zona de envío de la colocación – eficacia d recepción.

			Zona de envío de la colocación				
			Zaguera	**Dos**	**Tres**	**Cuatro**	**Total**
Eficacia de recepción	**Mala**	Recuento	52	16	41	41	150
		Frecuencia esperada	17.7	32.5	33.6	66.2	150.0
		Residuos corregidos	9.6	-3.6	1.6	-4.6	
	Buena	Recuento	40	85	29	238	392
		Frecuencia esperada	46.3	84.8	87.8	173.1	392.0
		Residuos corregidos	-1.4	.0	-10.0	9.3	
	Perfecta	Recuento	2	71	108	72	253
		Frecuencia esperada	29.9	54.7	56.6	111.7	253.0
		Residuos corregidos	-6.6	3.0	9.4	-6.1	
Total		Recuento	94	172	178	351	795
		Frecuencia esperada	94.0	172.0	178.0	351.0	795.0

Nota. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 17.74.

El análisis estadístico entre zona de envío de la colocación y zona de defensa no se pudo realizar al no cumplirse los criterios necesarios para la realización de la prueba.

El análisis estadístico permite verificar la existencia de asociación significativa entre zona de envío de la colocación y eficacia de la defensa (X^2 = 36.764[a]; VCramer = .218; p>.001). Las celdas que contribuyen de manera positiva a esa asociación son: zona zaguera con defensa mala, zona cuatro con defensa buena y zona tres con defensa perfecta (tabla III).

Tabla III

Zona de envío de la colocación – zona de defensa

			Zona de envío de la colocación				
			Zaguera	**Dos**	**Tres**	**Cuatro**	**Total**
Eficacia de defensa	**Mala**	Recuento	23	15	33	36	107
		Frecuencia esperada	12.4	18.5	30.9	45.2	107.0
		Residuos corregidos	3.8	-1.0	.5	-2.1	
	Buena	Recuento	16	29	23	74	142
		Frecuencia esperada	16.5	24.5	41.0	60.0	142.0
		Residuos corregidos	-.2	1.2	-4.2	3.0	
	Perfecta	Recuento	6	23	56	54	139
		Frecuencia esperada	16.1	24.0	40.1	58.8	139.0
		Residuos corregidos	-3.3	-.3	3.7	-1.0	
Total		Recuento	45	67	112	164	388
		Frecuencia esperada	45.0	67.0	112.0	164.0	388.0

Nota. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 12.41.

Discusión

En la asociación entre zona de envío de la colocación y zona de recepción, nuestros resultados mostraron una asociación significativa entre ambas variables, de tal manera que es más frecuente de lo esperado por el azar que cuando se recibe en zona de interferencia el colocador realice, frecuentemente, colocaciones hacia zona zaguera.

En etapas de formación, cuando la recepción no es adecuada, las colocadoras no suelen ser capaces de realizar buenas colocaciones (Papadimitriuo et al., 2004), por el bajo dominio técnico. Además de ello, los limitados recursos técnicos que tienen las colocadoras de estas categorías (Selinger y Ackermann-Blount, 1981), puede ser uno de los motivos que justifiquen nuestros resultados.

En la asociación entre zona de envío de la colocación y eficacia de la recepción/defensa, nuestros resultados mostraron asociación significativa entre ambas variables, de tal manera que es más frecuente de lo esperado por el azar que cuando se realiza una recepción/defensa mala, el colocador envíe el balón hacia zona zaguera, cuando la recepción/defensa es buena, el balón sea enviado hacia zona dos y zona

cuatro, y cuando las recepción son perfectas, el balón, sea enviado hacia zona tres y zona dos, enviándolo hacia zona tres cuando la defensa es perfecta.

Papadimitriuo et al., (2004) encontraron resultados similares a los nuestros. Así, cuando las recepciones no eran perfectas, los colocadores decidían enviar balones a zonas diferentes de zona tres, siento esta zona la elegida cuando las recepciones eran perfectas.

En etapas de formación, las colocadoras tienen poca variabilidad en la distribución del juego (Palao, Santos y Ureña, 2005), siendo la tendencia más usual colocar hacia la zona cuatro, donde se encuentran los atacantes más fuertes (Papadimitriou et al., 2004), y al mismo tiempo es el tipo de colocación más automatizada y segura de las colocadoras (Costa et al., 2010).

El KII, a diferencia del KI, es un complejo de alta interferencia contextual (Castro, Souza y Mesquita, 2011). La inestabilidad del KII produce una alta frecuencia de colocaciones lentas (Castro et al., 2011), realizándose colocaciones rápidas a zona tres sólo cuando las condiciones son perfectas (Afonso et al., 2010).

Conclusión

En etapas de formación, en categoría femenina, la zona de envío de la colocación se asocia de forma significativa con variables de la recepción y de la defensa, como son la zona de recepción, la eficacia de recepción y la eficacia de la defensa. Por lo que, el envío de la colocación hacia una zona un otra se ve afectado, en cierta medida, por la acción anterior, tanto en el KI como en el KII. Por lo tanto, sería recomendable, que los entrenadores tengan en cuenta, en la planificación de los entrenamientos, estas variables a la hora de trabajar la acción de colocación.

Referencias

Afonso, J., Mesquita, I., Marcelino, R., y da Silva, A. (2010). Analysis of the setter´s tactical action in high-performance womená volleyball. *Kinesiology, 42*(1), 82-89.

Bergeles, N., Barzouka, K. y Elissavet, N. (2009). Performance of male and female setters and attackers on Olympiclevel volleyball teams. *International Journal of Performance Analysis in Sport, 9*(1), 141-148.

Castro, J., Souza, A. y Mesquita, I. (2011). Attack efficacy in Volleyball: elite male team. *Perceptual and Motor Skills*, *113*(2), 395-408.

Costa, G., Mesquita, I., Greco, P., Ferreria, N., Moraes, J. y Moraes, J. (2010). Relación entre el tipo, tiempo y el efecto del ataque en el voleibol femenino juvenil de alto nivel de competición. *Motricidad. 24*, 121-132.

Palao, J.M., Santos, J. y Ureña, A. (2005). The effect of the setter's position on the spike in volleyball. *Journal of Human Movement Studies*, *48*(1), 25-40.

Papadimitriou, K., Pashali, E., Sermaki, I., Mellas, S. y Papas, M. (2004). The effect of the opponents' serve on the offensive actions of Greek setters in volleyball games. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, *4*(1), 23-33.

Selinger, A. y Ackermann-Blount, J. (1991). *Power Volleyball*. Thessaloniki: Salto, [in Greek].

LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DE LA REVISIÓN POR PARES: CONTRIBUCIONES MÁS ALLÁ DE LA CALIDAD DEL DOCUMENTO EVALUADO

Cláudio Nei Nascimento da Silva y Suzana Pinheiro Machado Mueller

Instituto Federal de Brasília - Brasil

Resumen

Antecedentes: La revisión por pares (*peer review*) es un sistema que busca garantizar la calidad de la producción científica que puede además ser entendida a partir de su dimensión pedagógica, esto es, mediante las contribuciones para la formación de un investigador. Este estudio supone que, aunque en ambientes profesionales el sentido de la evaluación recae sobre el documento, el autor obtiene ventajas en términos de aprendizajes. **Método**: Los participantes de este estudio fueron 24 becarios de productividad del CNPq / Brasil. Se utilizó un cuestionario de la Escala Likert, teniendo en cuenta la percepción del encuestado como la condición de autor y revisor. Para el análisis de los datos se utilizó el *Ranking* Medio (RM) que se basa en el establecimiento de una medida ponderada, considerando las ocurrencias de respuestas de cada ítem y el número total de respuestas. **Resultados y conclusiones**: En la revisión por pares siempre hay un componente pedagógico, porque las directrices contenidas en la opinión evaluativa pueden servir de guía para la práctica científica. Además, es una experiencia que se puede convertir en un proceso de capacitación para los investigadores, sobre todo si están abiertos a las críticas y saben incorporarlas al desarrollo de sus habilidades académicas.

Abstract

Introduction: The peer review system adopted by scientific journals aims at guaranteeing science quality, but it does have a pedagogic dimension, which is its contribution to the researcher's skills improvement. This study presupposes that, even though peer review process has its focus on the document, the author under evaluation profits in terms of learning. **Method**: Twenty-four grant holders from the Brazilian Government funding agency CNPq answered a Likert questionnaire, both as reviewers and authors. Analysis of data made use of weighted average ranking (RM), which

considered the frequencies of answers obtained for each item and the total number of answers. **Results and conclusions**: Peer review evaluation of a text always contains a pedagogic component, since the reviewer's analysis may serve as guide to the author's scientific practice. Thus, it is also a training process, especially when the author under evaluation is capable of using the criticism to develop his own skills.

Introducción

No obstante el carácter pedagógico de la revisión por pares ha sido reconocido en entornos formativos académicos (Çakir y Carlsen, 2008; Corneli y Mikroyannidis, 2011; Yao y Cao, 2012) en donde los alumnos se convierten en revisores unos de otros, este estudio confirmó la presencia de este componente en procesos editoriales, como también lo han señalado Jenal, Vituri, Ezaías, Silva, Caliri (2012, p. 803) que expresan tener en cuenta que "la revisión por pares puede tomar un carácter pedagógico, cuando los colaboradores indican las carencias y deficiencias, hacen sugerencias y estimulan a los autores para mejorar su manuscrito en el tono constructivo".

Reflexionando sobre la producción científica en la medicina y la base filosófica de la revisión por pares, Horrobin (1990) señala que las últimas seis décadas, la exactitud y fiabilidad de artículos médicos mostraron mejoras sustanciales. Este aspecto refleja la dimensión pedagógica de la revisión por pares como elemento esencial de la ciencia, ya que "la evaluación de la actividad científica es más que una acción cotidiana, es parte del proceso de construcción del conocimiento científico" (Jenal et al., 2012, p. 803). La importancia de la revisión por pares en la ciencia trasciende su sentido más usual, que es en mejorar la calidad de los manuscritos. Su contribución a la ciencia no ha sido debidamente adecuada, esto puede ser un reflejo de las numerosas y contundentes críticas que ha recibido desde su creación.

Método

Los datos fueron recolectados por medio de un cuestionario tipo test, sobre la base de la escala de Likert. La población consistió en becarios de investigación del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq)[1] de las áreas de Ciencias Sociales (CS), Humanidades (CH) y Ciencias Exactas y de la Tierra (CET) de

[1] Agencia de financiación para la investigación, dependiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MCTI) de Brasil.

Brasil. Para la composición de la muestra se establecieron los siguientes criterios: investigadores de nacionalidad brasileña y con becas de investigación. Asimismo, fueron seleccionados al azar 24 investigadores, por medio de la plataforma Lattes. Siendo seis de CS, cinco del área de CH y trece de CET.

Para el análisis de los datos se utilizó el Ranking Medio (RM) propuesto por Oliveira (2005), que permite una normalización de los datos con una escala equivalente. El Ranking Medio (RM) se obtiene multiplicando el número de respuestas por el coeficiente de cada alternativa y dividiéndolo por el número de participantes que han colaborado en la encuesta (Almeida, 2010, p. 07).

Sin embargo, para facilitar el examen por medio de una normalización de los datos, se estableció un índice que permite una variación relativa alrededor del punto cero, que oscila entre -2,00 y 2,00.

Resultados

El rango medio sobre la percepción de los encuestados respecto a la opinión de evaluación de la revisión por pares fue una contribución significativa en todas las áreas analizadas, especialmente de las Ciencias Sociales.

Gráfico 1. Ranking médio del grado de acuerdo entre los encuestados respecto a CET, CH y CS. Fuente: datos del estudio.

La expectativa que el autor tiene en relación a la opinión evaluativa en las contribuciones es un indicador importante para el dictamen de la evaluación, siendo una herramienta fundamental para mejorar la condición en cuanto al investigador. Los datos revelaron que las Humanidades son el área donde la mayoría de los encuestados consideran que tienen buenas expectativas sobre las aportaciones pedagógicas en una opinión evaluativa, aunque la otras áreas hubo indicios sobre estar de acuerdo.

Por otro lado, los investigadores de la CET y CSA presentaron posiciones invertidas cuando se intercambiaron sus roles de autor y revisor. Los investigadores de CET en condición de autor tienen un bajo grado de concordancia (0,88) con respecto a las contribuciones pedagógicas de la evaluación que reciben cuando están en posición de evaluadores, es decir, los responsables de la evaluación presenta mejor expectativas con respecto a las aportaciones pedagógicas de la revisión por pares.

Respuestas similares se registró en las ciencias sociales, aunque en este caso los encuestados tenían puntos de vistas opuestos a los encuestados CET, es decir, presentan mejores expectativas en relación a las contribuciones de la opinión que reciben, de la opinión que elabora.

Con respecto a la promoción de contactos entre los autores y revisores, los encuestados de todas las áreas de conocimiento no estuvieron de acuerdo con esta posibilidad, sin embargo, los investigadores del área de CET presentan el mayor grado de desacuerdo, indicando su mayor interés en la realización de la revisión por pares en el sistema doble ciego.

G´rafico 2. Ranking médio del grado de acuerdo de los encuestados respecto a experimentados y principiantes. Fuente: datos del estudio.

Los investigadores más experimentados mostraron mayor grado de acuerdo con respecto a las contribuciones pedagógicas de la evaluación que reciben, al igual, de la opinión que elaboran los investigadores principiantes, como se muestra en el Gráfico 2. La diferencia de percepción entre los experimentados y principiantes se hizo más pronunciada cuando los encuestados están en su condición de revisores.

Discusión / Conclusiones

Pese a que la percepción de una dimensión pedagógica de la revisión por pares se ha puesto de manifiesto en este trabajo, hay que señalar que esta percepción se manifiesta de diferentes maneras por áreas de conocimiento y por el tiempo de dedicación a la investigación. Los investigadores en el campo de las Ciencias Exactas y de la Tierra parecen dudar sobre la posibilidad de aprender de la revisión por pares, pero manifiestan una mejor capacidad de contribuir con sus compañeros cuando están como colaboradores. Pero la experiencia parece haber sido el factor que explica mejor la percepción de la dimensión pedagógica de la revisión por pares. Investigadores experimentados demostraron coincidir en la capacidad de enseñar a sus compañeros y aprender de las directrices contenidas en la revisión evaluativa, lo que demuestra con esto, que más experiencia en la investigación también puede significar una mayor madurez y humildad intelectual.

Referencias

Almeida, A. N. (2010) *A Motivação dos Profissionais Técnicos em Radiologia do Hospital de Clínicas da UFPR*. Projeto técnico. Universidade Federal do Paraná.

Çakir, M., y Carlsen, W. S. (2008) Environmental inquiry and peer review via online collaboration. *Journal of Theory and Practice in Education Articles*, *4*(2), 267-281.

Corneli, J. y Mikroyannidis, A. (2011). Personalised Peer-Supported Learning: The Peer-to-Peer LearningEnvironment (P2PLE). *Digital Education Review*, *20*, 14-23.

Horrobin, D. F. (1990). The Philosophical Basis of Peer Review and the Suppression of Innovation *JAMA - The Journal of the American Medical Association*, March 9, *263*(10), 1438 –1441.

Jenal, S., Vituri, D. W., Ezaías, G. M., Silva, L. A., y Caliri, M. H. L. (2012). O processo de revisão por pares: uma revisão integrativa de literatura. *Acta Paulista de Enfermagem*, *25*(5), 802-808.

Oliveira, L. H. (2005). Exemplo de cálculo de *Ranking* Médio para Likert. *Notas de Aula*. Metodologia Científica e Técnicas de Pesquisa em Administração. Mestrado em Adm. e Desenvolvimento Organizacional. PPGA CNEC/FACECA: Varginha

Yao, C., y Cao, H. (2012). How Peer Review Affects Chinese College Students English Writing Abilities. *Theory and Practice in Language Studies*, *2*(3), 554-559

LA FORMACIÓN PERMANENTE DOCENTE, ¿UN RETO EN EL CONTEXTO DEL EEES? UN RECORRIDO POR LA ACTUALIDAD EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Zoia Bozu

Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona

Resumen

La formación permanente del profesorado es, en el transcurso de los últimos años del siglo XX e inicio de siglo XXI, uno de los campos de conocimiento educativo sobre el que más se ha incidido en textos escritos, prácticas institucionales y celebración de encuentros, congresos, jornadas y similares. El propósito de este trabajo es proporcionar una revisión teórico-reflexiva acerca de la temática de las tendencias actuales y los retos de futuro en la formación docente permanente del profesorado universitario llamadas a satisfacer las necesidades que la sociedad del conocimiento demanda de la universidad del siglo XXI. El estudio ha utilizado el análisis documental como base para la investigación. El texto se sustenta en un riguroso análisis de los diferentes planes de formación docente permanente que proponen los Institutos de Ciencias de la Educación de las universidades españolas. El análisis realizado permite hallar que, en cuanto a tendencias de formación en España y seguramente en Europa, esta avanza hacia la adaptación a los requerimientos del EEES. También es interesante apuntar que la formación del profesorado avanza hacía la reflexión sobre la propia práctica, un reto de futuro que se está potenciando pero al que aún le queda camino por recorrer.

Abstract

The teacher training is, in the course of the late twentieth and early twenty-first Century, one of the fields of education knowledge of the most widely affected texts, institutional practices and conducting meetings, conferences, conferences and the like. The purpose of this paper is to provide a theoretical and thoughtful review on the subject of current trends and future challenges in the permanent teacher training of university teachers called to meet the needs of the knowledge society demands of the university XXI century. The study used documentary analysis as a basis for research. The text is based on a rigorous analysis of the different plans of permanent teacher training institutes

offering of Educational Sciences of the Spanish universities. The analysis allows to find that, in terms of trends in training in Spain and probably in Europe, is moving towards adaptation to the requirements of the EHEA. It is also interesting to note that teacher training is moving towards reflection on their own practice, a future challenge that is powering but still has some way to go.

1. Introducción: contextualización y problemática del estudio

Parece que no cabe ninguna duda cuando afirmamos que la formación de profesorado en España resulta muy heterogénea y no acaba de asentarse como condición estratégica para la mejora profesional de los docentes. Parece que se presuponga el hecho de que el conocimiento de la materia hace al profesor competente para impartirla, sin la necesidad de una preparación psicopedagógica previa. Sin embargo, hay que decirlo que la formación docente ha empezado a tomar relevancia en los últimos años aunque las políticas educativas no regulan la formación pedagógica a la Universidad. Ha sido a raíz de la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que se han iniciado evaluaciones, planificaciones estratégicas y otros planes que revisen el estado de la cuestión en esta línea y planteen propuestas que pretende formar sobre supuestas carencias que tienen los docentes para la realizar sus nuevas actividades profesionales. Y prueba de ello es el hecho de que un gran número de universidades han puesto en marcha a través de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) diversos programas para la formación docente de su profesorado.

Es en este contexto el en el que se enmarca nuestro estudio, que pretende proporcionar una revisión teórico-reflexiva acerca de la temática de las tendencias actuales y los retos de futuro en la formación docente permanente del profesorado universitario llamadas a satisfacer las necesidades que la sociedad del conocimiento demanda de la universidad del siglo XXI.

2. Un breve recorrido por el panorama español de la formación permanente docente del profesorado

La formación permanente del profesorado es un elemento o una fase integradora en el proceso de desarrollo profesional que conforma la vida profesional de los docentes universitarios. Consideramos, por lo tanto, que es necesaria esta actualización

permanente del profesorado, a pesar de su actitud reservada o negativa a veces ante cualquier aspecto pedagógico, aún más cuando nos enfrentamos a los retos del EEES y de la sociedad del conocimiento.

Intentando dar respuesta en qué medida es necesaria la actualización del profesor universitario en materia docente, nos encontramos con muchas razones objetivas que justifican esta necesidad. A saber:

- El rapidísimo cambio y evolución en el conocimiento (Fundación Santillana, 2001; 9).
- La aparición de nuevas tecnologías (CRUE, 2000; 463).
- Los cambios sufridos en la psicología y formación previa del estudiante (Embid y Michavilla, 2001).
- La necesidad de conocer cómo se aborda la docencia en otros centros universitarios nacionales o extranjeros.
- La existencia de situaciones particulares en algunos profesores que hacen necesaria su preparación específica.

2.1. Contenidos, modalidades y duración de la formación

¿Se puede hablar del contenido de la formación del profesorado universitario?

Revisando el estado de la cuestión de la formación permanente del profesorado universitario, a través de un breve pero riguroso análisis de los diferentes planes de formación promovidos por la universidades españolas, a través de los ICEs o los vicerrectorados de docencia constatamos por una parte, que se encuentran diferencias estimables cuanto a tipología de la oferta, metodologías, y por otra, que son bastantes las semejanzas encontradas cuanto a líneas de actuación.

En primer lugar, y respecto a la *organización de los contenidos* de los distintos planes de formación, esta gira en torno a los siguientes tipos de saberes:

- Los conocimientos (saberes conceptuales);
- Las habilidades o destrezas (saber hacer)
- Las actitudes (saber estar)
- Los valores, virtudes y rasgos de personalidad (saber ser).

En consecuencia, las temáticas de las actividades formativas se articulan entorno a los tipos de saberes mencionados, tal y como queda sistematizado en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. *La organización del contenido de la formación permanente: Tipos de saberes y temáticas de las actividades formativas. Fuente: elaboración propia*

TIPOS DE SABER	TEMÁTICAS DE LAS ACTIVIDADES FORMATIVAS
CONOCIMIENTOS (SABERES)	**El contexto universitario actual**: Retos y dilemas actuales de la educación universitaria; La universidad en la sociedad del conocimiento; El proceso de convergencia al EEES; Modelos de universidad: la transformación de la universidad del enseñar a la universidad del aprender, etc. *De una formación en contenidos disciplinares específicos pasamos a una formación por competencias generales y específicas.*
	Perfil profesional del docente universitario. Nuevas funciones y tareas: Del profesor como instructor y transmisor del saber al profesor como facilitador, guía, tutor, acompañante del alumno en el proceso de aprendizaje; Crear condiciones, escenarios y recursos de aprendizaje, Evaluar el proceso y el producto de aprendizaje, Motivar el alumno etc.
	Una nueva pedagogía y/o didáctica universitaria. Teorías y modelos de actuación docente: Teorías del aprendizaje, Planificación y diseño curricular; Metodologías docentes innovadoras y uso pertinente de las Tics; Tutoría y aprendizaje autónomo guiado; Uso estratégico de la evaluación: evaluación continua, evaluación de competencias, etc.
	Otros temas: Investigación e innovación educativa; ética docente; educación emocional, etc.
HABILIDADES Y DESTREZAS (SABER HACER)	**Competencias docentes generales:** competencias comunicativas; habilidades interpersonales para trabajar en equipo; características y habilidades personales básicas.
	Competencias docentes específicas: Planificar y gestionar la formación por competencias; Elaboración y/o uso de materiales y recursos didácticos, especialmente recursos multimedia; Tutorizar a los alumnos en las áreas personal, académica y profesional; Evaluar el aprendizaje y la enseñanza de forma pertinente, válida y fiable: evaluación continua del proceso aprendizaje-enseñanza y evaluación final de los resultados obtenidos; Investigar e innovar sobre la práctica docente.
ACTITUDES, VALORES Y VIRTUDES (SABER ESTAR Y SER)	**Actitudes a desarrollar**: De escucha y ayuda; de atención e interés; de comprensión y exigencia; de valoración y estima; de disponibilidad y generosidad; de aceptación y respeto; de autoridad democrática y participativa; compromiso e implicación; actitud reflexiva y crítica; apertura al cambio y mejora continuada; de solidaridad y servicio a los demás, etc.
	Valores y virtudes como "ethos", hábitos, carácter o modo de ser del profesional docente: Integridad moral; responsabilidad social; honestidad; equidad y justicia distributiva; objetividad; prudencia; paciencia; tolerancia; espíritu de trabajo.

En segundo lugar, en cuanto a *la duración* de estas actividades es variable según la institución que las programa, la temática, los destinatarios, la metodología pero, en general varían entre un mínimo de 2 horas de formación y un máximo de 60 horas. Y a estos se añaden los cursos de larga duración, tipo postgrado y másteres, etc.

Finalmente, para sistematizar la diversidad de la oferta formativa a nivel nacional, constatamos que existe una tendencia mayoritaria que consiste en ofrecer un abanico de diferentes *modalidades formativas* que intentan ajustarse a las diferentes necesidades o demandas tanto individual como institucional: distintos cursos, talleres, seminarios, conferencias, jornadas de un día sobre temáticas enfocadas hacia la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior por parte de los profesores universitarios.

3. Algunas consideraciones finales

Haciendo un análisis superficial de la formación permanente del profesorado se puede concluir como las tendencias de formación en España y seguramente en Europa, avanzan hacia la adaptación a los requerimientos del EEES; se está trabajando sobre todo en el ámbito de las metodologías centradas en el alumno, los procesos de tutoría, las competencias y habilidades transversales, la evaluación de los aprendizajes y de las competencias, la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la docencia, etc. También es interesante apuntar que la formación del profesorado avanza hacía la reflexión sobre la propia práctica, un reto de futuro que se está potenciando pero al que aún le queda camino por recorrer.

A modo de cierre consideramos que otro reto para el futuro de la formación sería concienciarnos que la enseñanza de calidad en el siglo XXI exige una formación de los profesores institucionalizada, integrada (disciplinas y pedagogía), inicial y a lo largo del ejercicio profesoral y, a su vez, de calidad.

Y, finalmente para que las universidades puedan desarrollar, en condiciones, una docencia de calidad, contextualizada a los cambios y a los retos actuales que derivan del Espacio Europeo de Educación Superior, una investigación comprometedora con el cambio y la mejora de la enseñanza universitaria y una difusión del conocimiento se deberían poner en marcha diversas medidas, entre las cuales evidenciamos: aumento de recursos económicos y humanos, modificar las relaciones de autoridad, saber y poder en

los departamentos, crear la posibilidad de formarse y autoformarse en la impartición docente de la disciplina, especializarse en la oferta formativa (Imbernón, 2001).

Referencias

CRUE (2000). *"Informe Universidad 2000".* Madrid: CRUE.

Fundación Santillana. (2001). *Aprender para el futuro, Universidad y Sociedad.* Madrid: Fundación Santillana.

Imbernón, F. (2001). "La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro". En G. Marcelo (Ed.), *La función docente* (pp. 27-41). Madrid: Síntesis.

Embid, A. y Michavilla, F. (2001). *Hacia una nueva Universidad. Apuntes para un debate*. Zaragoza: Tecnos.

ESTUDIO DEL ÍNDICE DE OBESIDAD Y SU RELACIÓN CON HÁBITOS SALUDABLES EN ESCOLARES GRANADINOS

Ramón Chacón Cuberos, Ángel Cabrera Fernández, Félix Zurita Ortega y Marta Linares Manrique

Universidad de Granada

Resumen

Antecedentes: Según la OMS, la obesidad tiene una importante presencia en los escolares hoy en día, derivando en problemas para su salud. El objetivo principal de este estudio es analizar los índices de obesidad y hábitos físico-alimentariosde escolares para establecer propuestas de solución. **Método:** En esta investigación, de carácter descriptivo de tipo transversal, participaron 702 escolares de la provincia de Granada. **Resultados:** Los resultados mostraron que 3 de cada 10 escolareseran sedentarios y que tres quintos del total no seguían una alimentación adecuada en los recreos. Se mostraron diferencias estadísticas en la relación entre el índice de obesidad y la ingesta de bollería. **Conclusiones:** Se demuestra la influencia de la actividad física y una alimentación adecuada en los niveles de obesidad de escolares, por lo que se propone emplear herramientas físico-saludables en los centros educativos.

Abstract

Background: According to WHO, obesity has a significant presence in school children in nowadays, leading to health problems. The main objective of this study is to analyse the rates of obesity and healthy habits of school children in order to establish proposals for solutions. **Method:** This research, which is descriptive and transversal, was carried out using 702 school children in the province of Granada. **Results:** The results showed that 3 out 10 school children were sedentary and that three fifths of the total did not follow adequate food at the playtime. Also, results showed statistical differences in the relationship between the rate of obesity and intake of pastries. **Conclusions:** The study proves the influence of physical activity and an adequate food in obesity levels of school children, so it is proposed to use physical-healthy tools in schools.

Introducción

La obesidad se ha convertido en uno de los principales problemas de salud en la sociedad actual, especialmente en la población infantil; pues tal y como establecen Ratner, et al. (2013), existen más de 42 millones de niños en todo el mundo afectados por esta enfermedad. Entre sus principales causas, se pueden destacar el ocio sedentario, una alimentación inadecuada o factores congénitos (Vio, Salinas, Lera, González y Huenchupán, 2012). Por otro lado, algunas de las consecuencias más destacadas se asocian a enfermedades cardiovasculares, diabetes, hipertensión, osteoporosis o problemas emocionales, entre otras (Ratner et al., 2013). En este sentido, son múltiples los estudios que destacan la importancia de intervenir desde edades tempranas en la población escolar, con el fin de prevenir esta enfermedad.

Por ello, este estudio tiene como objetivo determinar asociaciones entre hábitos físico-saludables, sedentarios y el nivel de obesidad en niños y niñas en edad escolar, con el fin de concretar propuestas de solución futuras.

Método

Diseño y participantes

El estudio llevado a cabo posee un diseño cuantitativo de carácter descriptivo y corte transversal. Se realizó un estudio relacional para analizar la relación entre el nivel de obesidad y diversos hábitos físico-saludables.

La muestra estuvo compuesta por 702 alumnos de Educación Primaria, seleccionados de nueve centros educativos de la provincia de Granada.

Instrumentos

- Cuestionario de elaboración propia, incluyendo las siguientes variables: género, práctica de actividad física, horas de televisión, comida realizada en los recreos y frecuencia con la que los escolares comen bollería.
- IMC categorizado (Obesidad): Valoración del Índice de Masa Corporal en cuatro niveles (1 = Bajo Peso, 2 = Normopeso, 3 = Sobrepeso y 4 = Obeso), utilizando el estudio enKid (Serrá et al., 2003).

Procedimiento

En primer lugar se solicitó la colaboración a los centros educativos mediante una carta informativa elaborada desde la Universidad de Granada, en la cual, se explicaba la naturaleza del estudio.

Posteriormente, se procedió a aplicar el instrumento anteriormente descrito en aquellos colegios que aceptaron participar. Esto se realizó en horario lectivo, con la presencia de los tutores y asegurando el derecho de confidencialidad del alumnado.

Finalmente, se realizó el análisis de los datos mediante el programa estadístico SPSS 20.0.

Resultados

Partiendo de los datos presentados en la Tabla I, este estudio contó con una muestra de 702 participantes (representando un 49,1 % el género masculino y un 50,9 % el femenino). En torno a los niveles de obesidad, se obtuvo que un 73,5 % de la muestra se encontraba en cifras de normopeso y que un 16,1 % poseía exceso de peso. En cuanto a los datos sobre hábitos sedentarios, los descriptivos arrojaron que aproximadamente un tercio de los participantes no realizaba actividad física regular y que un 36,3 % de los escolares veía la televisión más de 2 horas diarias. Finalmente, se establecieron hábitos alimentarios, concretando que un 19,5 % de los participantes comía bollería a diario. Sobre la comida en los recreos, un 31,8 % de los escolares seguía un orden semanal, un 55 % comía bocadillos y solo un 6,6 % desayunaba fruta.

Tabla I. *Análisis descriptivos básicos*

GÉNERO		
Masculino		49,1 % (n=345)
Femenino		50,9 % (n=357)
OBESIDAD		
Bajopeso		10,4 % (n=73)
Normopeso		73,5 % (n=516)
Sobrepeso		11,3 % (n=79)
Obeso		4,8 % (n=34)
HÁBITOS SEDENTARIOS		
ACTIVIDAD FÍSICA	**Si**	69,7 % (n=489)
	No	30,3 % (n=213)
HORAS DE TV DIARIAS	**Menos de 2**	63,7 % (n=447)
	De 2 a 4	28,8 % (n=202)
	Más de 4	7,5 % (n=53)
HABITOS ALIMENTARIOS		
COMIDAS EN RECREOS	**Orden semanal**	31,8 % (n=223)
	Bollería	6,7 % (n=47)
	Bocadillos	55,0 % (n=386)
	Fruta	6,6 % (n=46)
FRECUENCIA BOLLERÍA	**A diario**	19,5 % (n=137)
	Una vez a la semana	65,1 % (n=457)
	Una vez al mes	15,4 % (n=108)

En el análisis comparativo se correlacionó la obesidad de los participantes con las demás variables planteadas, sin encontrar diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0{,}050$) en todas la asociaciones establecidas excepto en la dada para la variable "Frecuencia Bolleria", con un coeficiente de p=0,046.

Tabla II. *Estudio relacional de la obesidad*

ACTIVIDAD FÍSICA	**Bajo Peso**	**Normopeso**	**Sobrepeso**	**Obeso**	**X^2**
Si	64,4 % (n=47)	70,9 % (n=366)	65,8 % (n=52)	70,6 % (n=24)	p=0,589
No	35,6 % (n=26)	29,1 % (n=150)	34,2 % (n=27)	29,4 % (n=10)	
HORAS TELEVISIÓN	**Bajo Peso**	**Normopeso**	**Sobrepeso**	**Obeso**	**X^2**
Menos de 2	64,4 % (n=47)	64,0 % (n=330)	60,8 % (n=48)	64,7 % (n=22)	p=0,603
De 2 a 4	24,7 % (n=18)	29,7 % (n=153)	29,1 % (n=23)	23,5 % (n=8)	
Más de 4	11,0 % (n=8)	6,4 % (n=33)	10,1 % (n=8)	11,8 % (n=4)	
COMIDA RECREOS	**Bajo Peso**	**Normopeso**	**Sobrepeso**	**Obeso**	**X^2**
Orden	30,1 % (n=22)	31,6 % (n=163)	34,2 % (n=27)	32,4 % (n=11)	p=0,245
Bollería	6,8 % (n=5)	6,4 % (n=33)	6,3 % (n=5)	11,8 % (n=4)	
Bocadillos	53,4 % (n=39)	57,0 % (n=294)	49,4 % (n=39)	41,2 % (n=14)	
Fruta	9,6 % (n=7)	5,0 % (n=26)	10,1 % (n=8)	14,7 % (n=5)	
FRECUENCIA BOLLERÍA	**Bajo Peso**	**Normopeso**	**Sobrepeso**	**Obeso**	**X^2**
Diario	19,2 % (n=14)	17,6 % (n=91)	25,3 % (n=20)	35,3 % (n=12)	p=0,046
1 por semana	72,6 % (n=53)	65,7 % (n=339)	60,8 % (n=48)	50,0 % (n=17)	
1 al mes	8,2 % (n=6)	16,7 % (n=86)	13,9 % (n=11)	14,7 % (n=5)	

Discusión y Conclusiones

Revisando los descriptivos básicos, los resultados arrojaron que una cuarta parte de la muestra no poseía un peso saludable, concretando que aproximadamente 2 de cada 10 escolares tenía exceso de peso; datos inferiores a los aportados por Sánchez-Cruz, Jiménez-Moleón, Fernández-Quesada y Sánchez (2013) quienes obtuvieron un 38 % de la muestra con sobrepeso u obesidad. En cuanto a los hábitos físico-saludables, se obtuvo que 7 de cada 10 escolares realizaba actividad física regular, mientras que un tercio solía ver la televisión más de dos horas al día. Sobre estos resultados, Ávalos, Reynoso, Colunga, Oropeza y González (2014) puntualizaron que aproximadamente la mitad de los niños y niñas en edad escolar veían la televisión más de 3 horas al día, resultados superiores a los aportados por el presente estudio; principalmente por diferencias en la muestra. Asimismo, Amigo, Busto, Rodríguez y Fernández (2008) determinaron una media de ocio sedentario de más de dos horas, estableciendo que los escolares que dedican más tiempo al mismo realizan menos actividad física. Finalmente, se obtuvo que un 20 % de los escolares comía bollería a diario, que más de la mitad de los participantes llevaba bocadillo al recreo y que solo un 6,6 % comía fruta a media mañana. En un estudio similar, Muñoz, Fernández y Navarro (2015) obtuvieron una mayor porcentualidad para el alumnado que comía bocadillos y bollería, y una menor para la fruta; radicando la principal diferencia en el elevado porcentaje de niños y niñas que seguían un orden semanal (consecuencia de los programas de salud desarrollados en los centros educativos estudiados en esta investigación).

Sobre el estudio relacional, solo se encontraron asociaciones estadísticamente significativas en la relación dada entre el índice de obesidad y la frecuencia con la que los escolares comen bollería. De hecho, Santaliestra-Pasías, Rey-López y Moreno (2013) destacan en su investigación la relación existente entre el consumo de snacks y alimentos azucarados y el sobrepeso en niños y niñas.

Como conclusiones, destacar la existencia de un importante sector de escolares con problemas de peso ligado a hábitos sedentarios; a pesar de las elevadas puntuaciones obtenidas para la práctica de actividad física. Igualmente, se demuestra la relación existente entre hábitos alimentarios inadecuados y el exceso de peso; lo que revela la importancia de promover estilos de vida activos y saludables en los escolares, tanto a nivel educativo como comunitario.

Referencias

Ávalos, M. L., Reynoso, L., Colunga, C., Oropeza, R. y González, M. A. (2014). Relación del índice de masa corporal, actividades físicas y sedentarias en escolares. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 17*(3), 978-996.

Amigo, I., Busto, R., Rodríguez, J. y Fernández, C. (2008). Actividad física, ocio sedentario, falta de sueño y sobrepeso infantil. *Psicothema, 20*(40), 516-520.

Muñoz, A., Fernández, N. y Navarro, R. (2015). Estudio descriptivo sobre los hábitos saludables en alumnado de Primaria desde la educación física escolar. *Sportis, 1*(1), 87-104.

Ratner, R., Durán, S., Garrido, M. J., Balmaceda, S., Jadue, L. y Atalah, E. (2013). Impacto de una intervención en alimentación y actividad física sobre la prevalencia de obesidad en escolares. *Nutrición Hospitalaria, 28*(5), 1508-1514.

Sánchez-Cruz, J. J., Jiménez-Moleón, J. J., Fernández-Quesada, F. y Sánchez, M. J. (2013). Prevalencia de obesidad infantil y juvenil en España en 2012. *Revista española de cardiología, 66*(5), 371-376.

Santaliestra-Pasías, A. M., Rey-López, J. P. y Moreno, L. A. (2013). Obesidad y sedentarismo en niños y adolescentes: ¿Qué debería hacerse? *Nutrición hospitalaria, 28*(5), 99-104.

Serra, L., Ribas, L., Aranceta, J., Pérez, C., Saavedra, P. y Peña, L. (2003). Obesidad infantil y juvenil en España. Resultados del Estudio enKid (1998-2000). *Medicina Clínica Barcelona, 121*(19), 725-732.

Vio, F., Salinas, J., Lera, L., González, C. G. y Huenchupán, C. (2012). Conocimientos y consumo alimentario en escolares, sus padres y profesores: un análisis comparativo. *Revista chilena de nutrición, 39*(3), 34-39.

LA INTERDISCIPLINARIEDAD Y EL TRABAJO COORDINADO ENTRE LOS PROFESIONALES IMPLICADOS EN EL DESARROLLO DE LA INFANCIA. UN ESTUDIO EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Amanda Campillejo Veintimilla
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

La atención a la población de 0-3 años, implica un trabajo coordinado entre las maestras y los Equipos de Atención Temprana (EAT) como recurso de apoyo externo a la escuela. Por ello, esta investigación plantea como objeto de estudio conocer los procedimientos de coordinación e intervención, así como la relación, que articulan el trabajo entre estos profesionales de la Comunidad de Madrid. Se ha realizado un estudio ex post facto realizando un muestreo intencional, a través de dos cuestionarios validados por profesionales universitarios. Los resultados obtenidos muestran las discrepancias en cuanto a la visión de la infancia. Además, se recoge la disparidad en la valoración de las funciones que realizan los EAT. De esta manera, se evidencia la importancia de determinar tiempos y estrategias para la intervención coordinada de educadores y Equipos de Atención Temprana que tendrán un impacto positivo, no solo en el buen aprovechamiento de los recursos de la Comunidad, sino en el adecuado desarrollo de los niños. El análisis de los resultados avala la necesidad de aumentar los profesionales de los EAT de la CAM. Asimismo, se propone la elaboración de protocolos que favorezcan la coordinación para registrar y diseñar las intervenciones entre maestras y EAT.

Abstract

The care of children between 0-3 years, involves a coordinated work between teachers and Early Childhood Intervention Teams (EAT) as a resource for external support to school. Therefore, this research sets out as aim to determine the procedures for coordination and intervention, as well as the articulating work among these professionals of the Community of Madrid. Performing an ex post facto study making a deliberate sampling, through two questionnaires validated by professors. The results show discrepancies as to the vision of childhood. Moreover, the disparity is reflected in the valuation of the functions performed by the EAT. Thus, the importance of

identifying times and strategies for coordinated intervention by educators and Early Intervention Teams that will have a positive impact is evident not only in the proper use of the resources of the Community, but in the proper development of children. The analysis of the results supports the need to increase the intervention of professionals in this specific area in the Community of Madrid. Also, the development of protocols that promote coordination to record and design interventions between teachers and EAT is proposed.

Introducción

La Educación Infantil, como etapa educativa que alberga a la población 0-6 años, facilita la detección y prevención de alteraciones y problemáticas (Gútiez y Ruiz, 2012; Hoyuelos, 2010;) siendo la base del desarrollo posterior. En este tramo, es necesaria la colaboración de las maestras con los profesionales de la infancia temprana, como son los Equipos de Atención Temprana (EAT). No obstante, para que este trabajo conjunto atienda las necesidades del alumnado, hay que establecer unos estándares de calidad bien definidos (Agencia Europea, 2010) donde los profesionales dispongan de las competencias para trabajar en equipos interdisciplinares.

Los EAT son el elemento de apoyo externo a la las escuelas de los centros públicos de la etapa de educación infantil de la CAM. La estadística actual refleja la amplitud del trabajo de los EAT de la CAM, en 2013/14 atendían 39.777 niños de 0-3 años (MECD, 2015). Su importancia se ve reflejada en sus funciones: prevención, detección, intervención y seguimiento de los niños menores de seis años con NEAE o con riesgo de padecerlas así como la atención de sus familias.

Los profesionales de los Equipos se desplazan a las escuelas para trabajar directamente junto con las tutoras y las directoras. Su trabajo se apoya en los principios de coordinación, interdisciplinariedad y sectorización e implica una serie de funciones para evitar el solapamiento de actuaciones y garantizar la optimización de los recursos disponibles.

Método

Los objetivos generales de nuestro estudio pretenden conocer los procedimientos de intervención y coordinación y cómo es la relación entre los profesionales de los EAT

y las maestras. Para ello, se ha realizado un estudio ex post facto descriptivo no experimental. El método de muestreo utilizado es el no probabilístico casual por la imposibilidad de acceder a todos los sujetos.

Para la recogida de información se diseñaron dos cuestionarios con 23 preguntas, organizadas en cuatro categorías: identificación, intervención, coordinación y relación. El análisis de los datos obtenidos se realiza con el programa estadístico SPSS la versión 21.

La población del estudio se sitúa en la CAM con los 25 EAT que atienden a la población, repartidos en cinco zonas y con las maestras del primer ciclo de las E.I y C.N de servicio público que trabajan con alumnos con NEAE de quienes no hay datos concretos pero se estima en torno a 2500 puesto que el último dato de unidades escolares era de 3.079 (MECD, 2015).

El cuestionario se le hizo llegar a todos los profesionales de cuatro EAT de la CAM, tres de la zona norte y uno de la zona este. En total, son 25 profesionales de EAT y 28 maestras las que forman parte del estudio.

Análisis de resultados

La totalidad de los profesionales de los EAT posee una o dos titulaciones universitarias mientras que el 30,8 % de las maestras posee el título Superior de Educación Infantil y el 69,2% ha cursado la titulación de Magisterio o Psicopedagogía

En cuanto a los aspectos más valorados en la relación profesional, los EAT señalan con un 76% la implicación y con un 32% la confianza, mientras que las maestras indican el asesoramiento con 60,7% y la confianza con un 64,3%.

A. **Formación y experiencia de los profesionales**

Como resultado de los datos obtenidos, podemos señalar que la formación de los profesionales que trabajan con la infancia encuestados es elevada. Los profesionales de los EAT tienen una o dos titulaciones universitarias mientras que el 30,8 % de las maestras posee el título Superior de Educación Infantil y el 69,2% ha cursado la titulación de Magisterio o Psicopedagogía.

En cuanto a los años de experiencia profesional, más del 70% tienen una experiencia superior a 10 años pero un 8% de los profesionales de los EAT tiene una

experiencia menor de tres años, lo que puede suponer a la presencia de sujetos más jóvenes y por tanto, con nuevas visiones de la educación.

También, se les pregunta sobre quién consideran que es el beneficiario de la intervención de los EAT, datos reflejados en el gráfico 1. A pesar de que los EAT trabajan con todo la población e intervienen directamente a los niños con NEAE, el 8% de profesionales de AT y el 25% de las maestras indican que el beneficio de la intervención sería únicamente para los niños con NEAE. Esto supone una visión parcial del trabajo que realizan los Equipos por parte de las maestras, donde un 25% no percibe la amplitud de las funciones de los EAT.

Gráfico 1. Beneficio de la intervención. Fuente: Elaboración propia

B. Estrategias y procedimientos de intervención

Sobre la frecuencia de intervención de los profesionales del EAT en las aulas, se observa que esta es muy baja, lo que determinará el impacto de sus intervenciones. El 72% de los profesionales de los Equipos piensa que esta intervención es poca o insuficiente, sin embargo, las maestras no muestran consenso en la valoración de la efectividad de esa frecuencia.

Con respecto a las tres funciones que los profesionales realizan con mayor frecuencia, se observa una percepción variable. Los resultados ponen de manifiesto que las maestras aprecian las funciones que implican una mayor protocolización como son

la AC y los EAT tratan de dar respuesta a las necesidades más urgentes por la escasez del tiempo del que disponen.

En cuanto a los momentos de la jornada escolar en el que las maestras consideran más necesaria la intervención de los EAT, éstas señalan las actividades en las que los menores tienen que estar sentados y no en aquellas en las que los niños interaccionan con los demás como el patio (gráfico 2). Esta postura puede deberse a la diferente concepción que los profesionales tienen de la infancia y, por ello, es importante delimitar previamente qué se quiere conseguir con cada niño.

Gráfico 2. ¿Dónde es necesaria la intervención de los EAT? Fuente: Elaboración propia

C. Procedimientos de Coordinación.

La totalidad de los profesionales de la muestra consideran necesaria la coordinación para el adecuado trabajo interdisciplinar. No obstante, el tiempo "real" del que disponen a la semana para llevar a cabo esta coordinación es menos de una hora.

También se les preguntó sobre los medios a través de los cuales realizan su coordinación, donde la muestra un consenso en su respuesta indicando que se utiliza principalmente la reunión pero también se realiza esta coordinación de una manera informal. El hecho de que el 50% señala la coordinación informal suscribe la falta de tiempo del que disponen.

Gráfico 3. Procedimeintos de coordinación. Fuente: Elaboración propia

D. Relación personal y profesional

Con respecto a los aspectos más valorados en la relación entre los profesionales de los EAT y las maestras de centros educativos, identificamos que los aspectos personales son los más valorados: confianza y la implicación. Ahí se sitúa la importancia de la formación en competencias transversales, especialmente del trabajo en equipo, para que desarrollen un trabajo en armonía**.**

Conclusiones

Con todos los datos obtenidos, podemos decir que la falta de tiempo para coordinarse e intervenir en las aulas, dificulta la atención de las necesidades de la infancia., entendiéndose como una de las barreras que se encuentran en el trabajo conjunto de estos profesionales.

Las discrepancias en la intervención, es decir, en los objetivos, espacios y funciones más adecuadas y en las tareas y procedimientos de coordinación influyen en la calidad de las actuaciones que realizan los profesionales de la infancia.

Asimismo, las diferentes visiones sobre la infancia y sus problemáticas influyen en la aceptación de pautas por parte de las maestras y el sentimiento de acogida de los profesionales de los EAT y muestran que es necesario aumentar la formación de las tutoras de aula en temas de Atención Temprana para sensibilizarlas ante nuevas necesidades así como la importancia de las familias.

En cuanto a la propuesta para mejorar el trabajo interdisciplinar entre los profesionales de los EAT y las maestras sería la elaboración de una plataforma electrónica que permitiera agilizar el intercambio de información, ampliar y diseñar protocolos de coordinación y diseñar espacios para promover la realización de encuentros, foros y espacios web específicos para intercambiar buenas prácticas.

Con todo esto, el estudio resalta la necesidad de optimizar los recursos ya existentes de un servicio público de la CAM, dando mayor calidad a la educación en la etapa infantil.

Referencias

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2010). *Atención Temprana. Progresos y Desarrollo 2005-2010.* Odense, Dinamarca.

Grande, P. (2011). Coordinación interdisciplinar en atención temprana en la Comunidad de Madrid (área 10). *Educación Inclusiva*, *4*(2), 47-66.

Gútiez, P. y Ruiz, E. (2012). Orígenes y Evolución de la Atención Temprana. Una Perspectiva Histórica de la Génesis de la Atención Temprana en Nuestro País. Agentes Contextos y Procesos. *Psicología educativa, 18*(2), 107-122

Hoyuelos, A. (2010). La identidad de la Educación Infantil. *Revista do Centro de Educaçao*, *35*(1), 15-23

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores correspondientes al curso 2012-2013.* Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadanomecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifraseducacion-espana/2015/D1.pdf

ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LA CONCILIACIÓN DE LOS TIEMPOS COTIDIANOS DE LAS FAMILIAS GALLEGAS CON HIJOS/AS QUE CURSAN EDUCACIÓN PRIMARIA[1]

Ángela L. De Valenzuela, Rubén Martínez García y Tania Merelas

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación "A conciliación dos tempos cotiás da infancia en Galicia: problemáticas específicas e alternativas pedagóxico-sociais e de lecer nas escolas, familias e comunidades" (CONCILIA_D@S) cuya finalidad es conocer e interpretar los ritmos temporales que adoptan las familias con hijos/as que cursan Educación Primaria en Galicia. Así, con el fin de conocer la literatura científica existente sobre el tema, durante la fase inicial del proyecto se realizó una revisión bibliográfica guiada por nueve tópicos que van desde la sociología rural y urbana hasta el sedentarismo y actividad físico-deportiva en la edad adulta, pasando por los tiempos libres y de ocio. Dicha búsqueda se centró en la pesquisa de diversos documentos (nacionales e internacionales) a través de bases de datos como Eric y Dialnet. El procedimiento efectuado, para garantizar la sistematicidad de la información hallada, fue la elaboración de una ficha de registro con los aspectos principales de cada obra. Como conclusión general podemos avanzar el desequilibrio entre los tópicos y la escasa presencia de literatura que aborde la conciliación y los tiempos cotidianos desde una perspectiva educativa.

Abstract

This work is part of the research project "Conciliation of daily times of childhood in Galicia: specific and alternative pedagogic problems of social and leisure activities in schools, families and communities" (CONCILIAD@S) whose purpose is to understand and interpret the temporary rhythms that adopt families whose children study in primary education in Galicia.

[1] El trabajo que presentamos se enmarca dentro del proyecto de investigación financiado en régimen de convocatoria competitiva. EMERXENTES (2014) del plan gallego IDT de la Xunta de Galicia (Dog, 27 de agosto de 2014) Código EM 2014/006.

Therefore, in order to know scientific literature on the subject, during the initial phase of the project we did a literature review guided by nine topics, which cover from rural and urban sociology to a sedentary lifestyle and physical and sporting activities in adults, crossing leisure and free time. This search focused on the investigation of many documents (national and international) through databases: such as Eric and Dialnet.
The procedure performed to ensure the systematic nature of the information found, was the developing of a registration with the main aspects of each research. As a general conclusion we can advance the imbalance between the topics and literature about shortage conciliation and daily times from an educational perspective.

Introducción

La complejidad y los ritmos apresurados de vida que describen la cotidianeidad de las áreas urbanas y las interacciones sociales que en ellas se desarrollan, sumado a la escasez de servicios y recursos que caracterizan a los entornos rurales -en detrimento de los urbanos- está problematizando la conciliación de los tiempos laborales y familiares, dando lugar a cambios sustanciales en las percepciones de los usos personales y colectivos del tiempo que inciden en el desarrollo integral de la infancia. Estas dificultades se han visto incrementadas en los últimos años como consecuencia de la crisis socioeconómica que estamos viviendo, y que está influyendo en que una adecuada conciliación de los tiempos sea posible.

En este sentido, con la finalidad de profundizar y mejorar esta realidad, un equipo de doce profesores/as e investigadores/as de las Universidades de Santiago de Compostela, A Coruña y Vigo están desarrollando un proyecto de investigación -financiado por la Xunta de Galicia- que pretende, entre otros objetivos, conocer cómo organizan y compaginan los tiempos laborales, familiares y personales las familias gallegas, pertenecientes tanto al ámbito rural como urbano, que tienen hijas e hijos escolarizados en Educación Primaria. Además, su propósito es indagar y proponer alternativas que posibiliten nuevas oportunidades de conciliación encaminadas a un desarrollo integral, fundamentalmente en los planos formativo y lúdico-recreativo, que tengan como sustento los principios de la Pedagogía-Educación del Ocio.

De cara a alcanzar estos desafíos, se parte de una metodología integradora de diversas estrategias (cuantitativas y cualitativas), entre ellas: la aplicación de

cuestionarios elaborados *ad hoc* a familias con hijos/as escolarizados en Educación Primaria en la comunidad autónoma de Galicia; la realización de entrevistas en profundidad a agentes implicados en los tiempos libres de la infancia; el estudio de casos y la identificación de buenas prácticas en la conciliación de los tiempos y en el emprendimiento de iniciativas de Educación del Ocio y la recopilación de fuentes documentales (bibliográficas, normativas y estadísticas) sobre los usos del tiempo.

En concreto, el trabajo que presentamos a continuación responde a esta última técnica, ya que con el objetivo de disponer de conocimiento acerca de la literatura científica existente sobre el tema objeto de estudio, realizamos una revisión bibliográfica que describimos en las siguientes páginas.

Método

La revisión bibliográfica constituye, en palabras de Gómez-Luna, Fernando-Navas, Aponte-Mayor y Betancourt-Buitrago (2014: 158), una fase esencial en todo proceso de investigación ya que garantiza "la obtención de la información más relevante en el campo de estudio". Así, por medio de esta metodología recopilamos fuentes bibliográficas sobre la distribución de los ritmos temporales que adoptan las familias con hijos/as que cursan Educación Primaria, de cara a conocer el estado de la cuestión sobre el tema objeto de estudio.

Para ello, se realizó un barrido bibliográfico general al objeto de establecer "tópicos" temáticos que permitieran acotar las posteriores búsquedas documentales. Estos tópicos, que en mayor o menor medida se relacionan con la conciliación, son: "Sociología rural y urbana", "Conciliación y corresponsabilidad", "Políticas de tiempo", "Servicios comunitarios", "Tiempo libre y ocio en la infancia", "Tiempo libre y ocio en familia", "Sociedad apresurada", "Sedentarismo y actividad físico-deportiva en la infancia" y "Sedentarismo y actividad físico-deportiva en la adultez".

Tras esta subdivisión temática se determinaron los motores de búsqueda a emplear, optando por diversas bases de datos como Dialnet o Eric, entre otras, del mismo modo que se realizaron pesquisas manuales en otros buscadores. Seleccionadas éstas se acordaron los descriptores para cada uno de los tópicos a analizar, los cuales fueron traducidos igualmente al inglés para garantizar la obtención de documentos de ámbito internacional. De igual modo, se emplearon los operadores lógicos ("or", "and",

"not"…) para elaborar estrategias de búsqueda más eficientes. Así mismo, en relación al límite temporal, se seleccionaron aquellas publicaciones comprendidas entre los años 2000 y 2015.

De cara a garantizar la compilación sistemática de la información hallada y facilitar a todas las investigadoras/es el acceso a los documentos, se elaboró una ficha de registro que recoge los aspectos principales de cada una de las obras seleccionadas. Desde el título, el autor y el año, pasando por el tipo de documento, el idioma y el contexto en el que se ubica, hasta su ubicación, sus palabras clave y su referencia bibliográfica. Cabe destacar que en este trabajo nos hemos centrado en la fase heurística del estado de la cuestión, es decir, en la búsqueda (descubrimiento) de documentos existentes sobre esta temática que, posteriormente, serán interpretados (hermenéutica).

Resultados

El análisis que se presenta en este trabajo se centra en los libros, artículos de revistas y revistas como tipo de documentos predominantes, no obstante, es necesario remarcar que también se han seleccionado otro tipo de documentos que al no ser cuantitativamente representativos se optó por descartarlos para el estudio que se presenta en este informe, tal es el caso de actas de congresos, monográficos, ponencias, programas, entre otros.

En relación al ámbito territorial en el que se enmarcan las referencias seleccionadas, el criterio que se utilizó para discernir entre ámbito nacional y autonómico consistió en delimitar aquéllas que centran su contenido en el contexto nacional o bien en un territorio delimitado administrativamente, como son las comunidades autónomas. En el caso de las referencias de carácter internacional se tomó como referente que el contexto territorial en el que se centra el contenido del documento se encuentre fuera de España.

En líneas generales se observa que los artículos de revista sobresalen claramente sobre las otras dos tipologías de documentos (ver Gráfico 1); probablemente debido a que las bases de datos consultadas tienden a ofrecer este tipo de resultados en detrimento de otros. Así mismo, en lo que respecta al ámbito territorial (ver Gráfico 2) no existe diferencia significativa entre las referencias bibliográficas de carácter

internacional y nacional, si bien es cierto que prevalecen las primeras con respecto a las segundas.

Gráfico 1. Número de documentos por tipología

Gráfico 2. Nº de documentos por ámbito territorial

En lo tocante a las referencias bibliográficas encontradas, tal y como se puede observar en la Tabla 1, en base al proceso metodológico desarrollado obtuvimos un total de 202 resultados, de los cuales predominan de forma significativa aquellos documentos que se enmarcan dentro del `tópico´ denominado conciliación y corresponsabilidad, con un total de 67. Por el contrario, sólo se han encontrado 4 referencias relativas a la temática servicios comunitarios, si bien es cierto que -aunque no son abundantes- sobre este `tópico´ predomina otra tipología de documentos, tales como informes y programas desarrollados por ayuntamientos.

Tabla 1. *Distribución de las referencias bibliográficas por `tópicos´*

Tópico	Ámbito			Documento			Total
	I	N	A	L	Ar	R	
Sociología rural y urbana	36	6	5	6	41	-	47
Conciliación y corresponsabilidad	29	38	-	2	65	-	67
Políticas de tiempo	5	9	-	5	7	2	14
Servicios comunitarios	-	4	-	-	4	-	4
Tiempo libre y ocio en la infancia	3	5	1	2	7	-	9
Tiempo libre y ocio en familia	10	3	1	1	13	-	14
Sociedad apresurada	8	3	-	3	8	-	11
Sedentarismo y actividad físico-deportiva en la infancia	18	-	-	-	18	-	18
Sedentarismo y actividad físico-deportiva en la adultez	6	12	-	3	15	-	18
Total							**202**

Nota. I: Internacional; N: Nacional; A: Autonómico; L: Libro; Ar: Artículo de revista; R: Revista

Conclusiones

Se evidencia una clara descompensación entre las referencias bibliográficas encontradas sobre los nueve `tópicos´ propuestos, lo cual puede deberse al carácter general de alguno de ellos con respecto a otros. Del mismo modo, se observa que predominan los artículos de carácter internacional, realidad que tal vez responda a las bases de datos consultadas.

En esta línea, apenas se esboza en la literatura científica encontrada la perspectiva pedagógica-educativa en relación al tema objeto de estudio; de ahí la necesidad de que se avance en la elaboración de iniciativas socioeducativas, tanto de intervención como de investigación, que pongan en valor la conciliación entre la vida familiar y laboral debido a las repercusiones que esto tiene en los tiempos escolares y de ocio de la infancia.

Por último, cabe destacar que la búsqueda de referencias bibliográficas consiste en un proceso en constante construcción, motivo por el cual el estado de la cuestión presentado se entienda como abierto y flexible, de modo que se irá completando a lo largo del desarrollo del proyecto de investigación.

Referencias

Gómez-Luna, E., Fernando-Navas, D., Aponte-Mayor, G. y Betancourt-Buitrago, L.A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Dyna, 81*(184), 158-16.

ESTUDIO PRELIMINAR DE LA EJECUCIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS ENTRE 6 Y 10 AÑOS EN UNA TAREA DE MEMORIA A CORTO PLAZO AUDITIVA-ESPACIAL

*Elena Perez-Hernandez, **Magdalena Mendez-López, *Jimena Bonilla-Carvajal, ***Mauricio Loachamin-Valencia y ***M. Carmen Juan

**Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid; **Departamento de Psicología y Sociología. Instituto de Investigación Sanitaria Aragón. Universidad de Zaragoza. Zaragoza; ***Instituto de Automática e Informática Industrial. Universidad Politécnica de Valencia. Valencia.*

Resumen

Antecedentes: La memoria topográfica es la capacidad de recordar las características de un contexto. Las habilidades de navegación relacionadas con esta memoria han sido poco estudiadas en un contexto real. Además, los estudios se limitan a la modalidad visual y es poco lo que se conoce en la modalidad auditiva. Nuestro objetivo es conocer los datos preliminares del desarrollo del rendimiento de la memoria a corto plazo auditiva-espacial (MCPAE) con un dispositivo de evaluación en un contexto de interacción real. **Método**: se evaluó la MCPAE usando sonidos que provenían de diferentes lugares y con un sistema que combina Karotz y Kinect. Los participantes ejecutaron la tarea desplazándose por el espacio con los ojos tapados. Se evaluaron 96 participantes (48 niñas) que tenían entre 6 y 10 años. **Resultados**: los datos descriptivos, muestran cómo según aumenta la edad, también lo hace el porcentaje de aciertos y mayor es la capacidad para enfrentase a la dificultad de la tarea. Se llevó a cabo un ANCOVAs que puso en evidencia que el nivel de dificultad media de la tarea es independiente de la amplitud atencional y, sin embargo, ésta es necesaria conforme aumenta el número de sonidos y localizaciones a recordar. **Conclusiones**: La tarea es un buen instrumento para evaluar la MCPAE en niños y niñas. Además, la tarea supera las limitaciones de las aproximaciones de evaluación basadas en la información visual, lo cual podría tener implicaciones positivas en niños con discapacidad visual.

Abstract

Introduction: Topographic memory is the capability to remember spatial features of the environment. The navigational competencies related to the topographic memory have been little studied in real settings. Moreover, these competencies were mainly studied in visual modality and little is known about the auditory modality. **Aims:** Our goal was to develop a system with natural interaction for assessing auditory spatial memory in typically developing children. **Methods:** The system assessed spatial memory using sounds coming from different locations and combined Karotz and Kinect devices. The participants performed the task blindfolded and interacted with the system using their own movements. A total of 96 primary school children participated in the study. The mean age was 8.06 years. There were 48 boys and 48 girls (6 years old: n = 18; 7 years old: n = 18; 8 years old: n = 22; 9 years old: n = 16; 10 years old: n = 22). The children's intelligence quotient score was controlled. **Results:** The main results showed an age-related difference in favor of older participants in the percentage of correct responses. The difference was statistically significant when children were asked to remember the location of two or more sounds. There was not effect of the gender. **Conclusions:** The task was a good tool for the assessment of the spatial memory for auditory stimuli in children. In addition, the task overcame the limitation of assessment approaches based on visual information and could have positive implications for assessment of visually impaired children.

Funding: Funded by the Spanish MINECO and cofinanced by FEDER funds in the CHILDMNEMOS project (TIN2012-37381-C02-01), Aragon Government (Dpt. Innovation and Industry) and European social Fund.

Introducción

La memoria topográfica es una función cognitiva fundamental en el desarrollo de la autonomía del individuo ya que posibilita recordar características espaciales del medio ambiente (Piccardi et al., 2010). Los niños muestran progresivamente una capacidad espacial más compleja y flexible para explorar su entorno (Karmiloff-Smith, 2011), siendo la memoria espacial, fundamental en el desarrollo de la memoria topográfica.

La memoria a corto plazo auditiva permite que se pueda mantener una pequeña cantidad de información sonora durante un periodo breve de tiempo de una forma activa y fácilmente accesible. Existen pocos trabajos que hayan estudiado la memoria espacial-auditiva pero cuando se han hecho, generalmente se han basado en la identificación de sonidos y no implicaba el desplazamiento del participante para resolver la tarea (Cowan et al., 2006) por lo que se han tratado de tareas poco ecológicas. Además, la mayoría de estos trabajos se han llevado a cabo con población adulta, de manera que se conoce poco del desarrollo de la memoria a corto plazo espacial auditiva (MCPEA).

En este estudio, se ha buscado verificar la influencia que tiene la edad sobre el rendimiento en una tarea de MCPAE con un sistema novedoso que implique localizar estímulos auditivos en un entorno real. Se espera encontrar que la edad tenga un efecto sobre la capacidad de almacenar a corto plazo estímulos auditivo-espaciales.

Método

Materiales

Test de Inteligencia Breve de Reynolds, RIST (Reynolds y Kamphaus, 2009). Se aplicó con el objetivo de obtener una estimación del CI general.

Test de Memoria y Aprendizaje, TOMAL (Reynolds, Bigler y Goikoetxea, 2001). La subprueba de dígitos directos con el fin de valorar la amplitud atencional.

Sistema. Se trata de un software que permite la evaluación de la MCPAE utilizando 5 Karotz (dispositivo electrónico “inteligente” con forma de conejo) y dos Kinect cuya función era detectar el movimiento ante la localización de la fuente del sonido. Se utilizaron estímulos auditivos, agrupados en cinco categorías: la naturaleza, la fiesta, la granja, la casa y la ciudad. Cada estímulo era reproducido aleatoriamente por uno de los 5 Karotz que estaban ubicados radialmente del origen, a dos metros de distancia (ver Figura 1).

La tarea consistía en:

- Identificar la localización del Karotz (uno de los 5) que emitía un sonido: debía acercarse y levantar los brazos una vez llegara a la fuente del sonido. Tras identificarlo debía regresar a la posición de origen.

- Recordar la localización dónde se emitió un sonido determinado: un altavoz tras él emitía un mensaje preguntando qué Karotz había emitido el sonido/s y éste debía dirigirse a aquel que consideraba correcto.

Figura 1. Esquema de funcionamiento del sistema.

La tarea estaba graduada en dificultad y compuesta por 5 bloques de estímulos; cada bloque estaba configurado por 3 ensayos; cada ensayo tenía: 1 estímulo (bloque 1), 2 estímulos (bloque 2), 3 estímulos (bloque 3), 4 estímulos (bloque 4) y 5 estímulos (bloque 5); la tarea terminaba si se cometía, al menos, un error en cada uno de los tres ensayos de un mismo bloque.

La tarea se realizó con unas gafas que imposibilitaba ver cualquier elemento visual del contexto que ayudara a la localización espacial.

Participantes

En este estudio se contó con noventa y seis participantes (48 niñas) de 6 años (n=18), 7 (n=18), 8 (n=22), 9 (n=16) y 10 (n=22). Se seleccionaron aleatoriamente, previo consentimiento de sus tutores legales.

Diseño

Diseño transversal en el que la edad es la VI y la VD es el porcentaje de aciertos en cada uno de los bloques de la MCPAE.

Procedimiento

Se aplicó el protocolo de forma individual en dos sesiones, el RIST y los dígitos directos del TOMAL, en una, y la tarea de la MCPAE, en otra.

Resultados

Para verificar que los grupos son homogéneos por CI, se llevó a cabo una ANOVA ($F_{[4,91]}$=0,677; p=.609), no encontrándose diferencias estadísticas significativas entre los grupos. El análisis de datos se llevó a cabo en dos fases. Primero, se examinaron los estadísticos descriptivos de los porcentajes de aciertos en cada bloque por grupo de edad. Finalmente, se realizó una ANCOVA con el fin de verificar si la edad tiene efecto sobre la capacidad de MCPAE controlando la amplitud atencional.

Tabla 1

Medias y desviaciones estándar de los porcentajes de aciertos.

	Edad														
	6			**7**			**8**			**9**			**10**		
Aciertos	**M**	**DT**	**N**	**M**	**DT**	**N**	**M**	**DT**	**N**	**M**	**DT**	**N**	**M**	**DT**	**N**
Bloque1	71	32	18	74	31	18	88	19	22	79	24	16	88	16	22
Bloque2	36	17	16	33	21	17	44	23	22	52	17	16	57	26	22
Bloque3	36	11	4	31	19	4	44	17	11	30	13	12	53	26	14
Bloque4			0	25		1	35	11	4	33		1	67	22	6
Bloque5			0			0			0			0	84	10	3

Datos descriptivos

En la tabla 1 se puede apreciar como el rendimiento va mejorando conforme aumenta la edad, siendo capaces de completar un mayor número de bloques.

ANCOVAs

Los ANCOVAs se realizaron para los primeros cuatro bloques. Se han encontrado diferencias significativas en (ver tabla 2): el bloque 2 ($F_{[4,88]}$=3,966; p=.005; η^2=.154), el bloque 3 ($F_{[4,40]}$=3,209; p=.023; η^2=.248) y el bloque 4 ($F_{[3,8]}$=7,707; p=.013; η^2=.033). Los datos en el bloque 2 y en el 3 reflejan como la edad tiene impacto sobre el rendimiento de la tarea aun controlando la amplitud atencional (Bloque 2: p2=,462; Bloque 3: p2=,219), sin embargo, en el bloque 4 parece que la influencia de la edad y de la amplitud atencional es aditiva (p2=,033).

Tabla 2

Resultados del ANCOVA

	Edad								
	6	**7**	**8**	**9**	**10**				
Bloque	**M**	**M**	**M**	**M**	**M**	**F**	**p1**	**η^2**	**p2**
1	70,50	74,11	87,95	79,25	88,00	1,840	,128	,076	,314
2	36,44	33,35	43,86	52,00	56,77	3,966	,005	,154	,462
3	35,75	30,50	44,27	30,33	53,21	3,209	,023	,248	,219
4		25,00	35,25	33,00	66,67	7,707	,013	,768	,033

Nota. p1 = nivel de significancia de la edad; p2 = nivel de significancia de la amplitud atencional

Discusión y conclusiones

Los datos preliminares han mostrado como el aumento de la edad se relaciona con una mayor capacidad para recordar correctamente un mayor número de localizaciones de estímulos auditivos. A pesar de controlar la amplitud atencional, la edad parece estar afectando al rendimiento en la tarea de MCPAE, especialmente cuando el nivel de dificultad es medio (2 o 3 estímulos), no así cuando el nivel de dificultad se incrementa (4 estímulos), siendo entonces más importante la amplitud atencional para poder resolver satisfactoriamente la tarea.

El dispositivo que evalúa la MCPAE es un novedoso sistema que ayudará a conocer más sobre la MCPAE y podría ser de gran utilidad en la planificación de valoraciones e intervenciones en niños con y sin discapacidad visual en su contexto habitual.

Referencias

Cowan, N., Saults, J. S., y Morey, C. C. (2006). Development of working memory for verbal–spatial associations. *Journal of Memory and Language, 55*(2), 274-289.

Karmiloff-Smith, A. (2011). Static snapshots versus dynamic approaches to genes, brain, cognition, and behavior in neurodevelopmental disabilities. En D. J. Fidler (Ed.), *International review research developmental disabilities, volume 40* (pp. 1-16). Londres: doi:10.1016/B978-0-12-374478-4.00001-0

Reynolds, C.R., Bigler, E.D. y Goikoetxea, E. (2001). TOMAL: Test de memoria y aprendizaje. Madrid: TEA

Reynolds, C., y Kamphaus, R. (2009). *RIAS: Escalas de inteligencia de Reynolds y ; RIST : Test de inteligencia breve de Reynolds* (P. Santamaría Fernández, I. Fernández Pinto Trad.). Madrid: TEA.

Piccardi, L., Berthoz, A., Baulac, M., Denos, M., Dupont, S., Samson, S. y Guariglia, C. (2010). Different spatial memory systems are involved in small and large-scale environments: evidence from patients with temporal lobe epilepsy. *Experimental Brain Research*, *206*, 171–177

HÁBITOS DE RIESGO, EN CONDUCTAS ALIMENTARIAS DE UNIVERSITARIAS EXTREMEÑAS

Ana Belén Borrachero Cortés, Ana María Benítez Benítez, Susana Sánchez Herrera, Mª Luisa Bermejo García, y Javier Cubero Juánez

Facultad de Educación. Badajoz, Universidad de Extremadura

Resumen

Los trastornos de la conducta alimentaria (TCA), son un problema de salud creciente, en los países occidentales. Tradicionalmente las mujeres, adolescentes y profesionales a quien se exige una determinada imagen, han sido los grupos de riesgo para estos trastornos. Nuestro trabajo se centra en estudiar el riesgo de padecer TCA en un grupo de estudiantes femeninas de Grado de Educación de la Universidad de Extremadura. Se les aplicó las escalas Obsesión por la delgadez e Insatisfacción corporal, del Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentaria (EDI-2), (Garner, 1998; Corral, Pereña, González y Seisdedos, 1998), más un cuestionario adicional sobre datos antropométricos y conductas y actitudes hacia la alimentación. Los resultados nos muestran que un 15,38 % de chicas de nuestro estudio está dentro del grupo de riesgo para un TCA. Así mismo presentan una mayor insatisfacción corporal que los hombres, con un porcentaje de 29,05 % de ellas, frente al 7,5 % de los varones. En cuanto a las conductas desajustadas y de riesgo para TCA, destacan en darse atracones de forma habitual, seguido de saltarse comidas, estar 24 horas sin comer, realizar dietas estrictas y hacer ejercicios vigorosos.

Palabras clave: Trastornos de la conducta alimentaria, obsesión por la delgadez, insatisfacción corporal, atracones, ayuno, saltarse comidas.

Abstract

Eating disorders, are an increasing health problem in developed countries. Traditionally, women, teenagers and professionals who are demanded a certain image (fashion models, dancers…) have been the groups of population at risk for this kind of disorders. Studies at this field are essential for a healthy education that prevents these diagnoses. Our research is focus on risky behaviors that come just before eating disorders: binges, vigorous exercises, strict diets, missing meals or being 24 hours without eating. We also

research the thinness obsession and body dissatisfaction, through the Eating Disorder Inventory-2, (Garner, 1998; Corral, Pereña, González y Seisdedos, 1998). The sample is formed per a group of female students of education in the Universidad de Extremadura. The results show that there is a high percentage for body dissatisfaction (29,05%) and for thinness obsession (15,38%). Binges are the higher risky behavior (54%) followed by missing meals (47%), being 24 hours without eating (18,38%), strict diets (14%), and doing vigorous exercises (11,1%).

Keywords: Eating Disorders, thinness obsession, body dissatisfaction, binge, fasting, missing meals.

Introducción

Los trastornos de la conducta alimentaria (TCA), anorexia y bulimia nerviosas, así como sus cuadros afines, son trastornos de etiopatogenia multifactorial que, en las últimas décadas, hemos visto aumentar notablemente su incidencia.

Los factores socioculturales que pueden generarlos, así como sus graves secuelas físicas, sociales y psicológicas han causado y causan una importante alarma social. Los TCA son alteraciones que no sólo implican a la persona afectada sino también a su familia y entorno más próximo; e incluso, de una manera diferente pero muy importante, a los profesionales de la salud y de la educación, que se ven directa o indirectamente involucrados.

En función de los conocimientos actuales, no se puede negar el incremento de la incidencia-prevalencia de estos trastornos en la población general, así como la mayor presencia de personas con estos problemas en las consultas médicas, tanto de atención primaria como de asistencia especializada.

Se considera importante el hecho del aumento de los rangos de edad en la población de riesgo femenina, así como el incremento de casos en la población masculina que parece observarse en la práctica clínica diaria. Todo ello determinado, en gran medida, por los cambios sociales (actitudinales, alimentarios, dietas, etc.) así como por la influencia de los medios de comunicación (Guerro-Prado, Barjau, y Chinchilla 2001).

La población universitaria y entre ellos los estudiantes de educación, no son inmunes a estas influencias sociales (Yager y O´Dea, 2008), dato a tener muy presente en su formación dada la repercusión que puede suponer en sus futuros alumnos.

Ante las muestras de aumento de estos trastornos, se crea la necesidad de realizar estudios de cribado en ciertas poblaciones de riesgo, como son el colectivo femenino, la población en edad adolescente y los jóvenes en formación encargados de la educación de la siguiente generación.

Objetivos

1º. Analizar la frecuencia y características del riesgo de padecer Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA), en estudiantes universitarias extremeñas, a través del Eating Disorder Inventory-2 (EDI-2), y un cuestionario de preguntas adicionales.

2º. Obtener los datos antropométricos y la existencia o no de diversas conductas de riesgo para TCA, de los sujetos de la muestra.

Método

Participantes

117 mujeres estudiantes de Grado de Educación de la Universidad de Extremadura, con edades comprendidas entre 18 y 26 años.

Materiales

1º. Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentaria (Eating Disorder Inventory-2), EDI-2.

2º. Cuestionario elaborado para la obtención de información sobre datos antropométricos y otras conductas y actitudes de riesgo relacionadas con los trastornos de la conducta alimentaria.

Procedimiento

Se contactó con diversos docentes con el objetivo de pedir la autorización para la recogida de datos en sus grupos.

Una vez en contacto con el grupo correspondiente, se les explicó la finalidad del trabajo y se destacó que era voluntario y anónimo, por si alguien no quería colaborar. Seguidamente se dieron las instrucciones para cumplimentar el cuestionario y las preguntas adicionales.

Análisis de datos

Se utilizó el paquete estadístico SPSS, versión 21.

Resultados

En el Gráfico 1 se muestran las medias de las puntuaciones obtenidas por las chicas en las escalas de Obsesión por la delgadez, Bulimia e Insatisfacción corporal. En el Gráfico 2 podemos observar los porcentajes de chicas que afirman llevar a cabo las conductas de riesgo para TCA, que hemos estudiado.

Gráfico 1. Tres dimensiones del cuestionario EDI-2

Gráfico 2. Conductas de riesgo para TCA

Discusión y conclusiones

En nuestra investigación, en Obsesión por la delgadez (DT), un 15,38 % de chicas supera el punto de corte de 13, a partir del que se puede considerar un rasgo preocupante y por tanto de riesgo para un trastorno de conducta alimentario. García, Solbes, Expósito, y Navarro (2012), en estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad Complutense de Madrid, obtienen que el 29,9% de las mujeres estaban incluidas en este grupo de “alto riesgo", considerando un punto de corte de 12 en esta primera escala. Parte de la diferencia en estos datos es lógico que se deba a utilizar un punto de corte más bajo que nosotros.

Así mismo, estas mujeres presentan una mayor **Insatisfacción corporal** (BD), con un porcentaje de 29,05 % de ellas superando el punto de corte, frente al 7,5 % de los varones. Por tanto afirmamos que sigue vigente lo que ya ratificó Lameiras, Calado, Rodríguez y Fernández (2003) respecto a la afirmación de Davies y Furnhan (1986), de que las chicas expresan más insatisfacción con su físico que los chicos. También lo afirman García, Solbes, Expósito y Navarro (2012) "las chicas presentan actitudes más negativas hacia su imagen corporal, mayor insatisfacción corporal y mayor obsesión por la delgadez que sus compañeros varones."

En cuanto a las conductas desajustadas y de riesgo, destacan en primer lugar los atracones de forma habitual, seguidos por conductas de ayuno como el saltarse comidas mayoritariamente y el estar 24 horas sin comer. Por último eligen las dietas y los ejercicios vigorosos en menor número. En este punto parecen estar cambiando los hábitos de nuestros jóvenes. Sepúlveda, Gandarillas y Carrobles (2004) destacan que el ideal de belleza masculino es diferente al femenino, ellos se preocupan más por muscular, utilizando esteroides, complementos dietéticos y dietas.

Hay que seguir analizando ampliando datos en la población universitaria y sobre todo en la de futuros educadores, e incidir en diversas variables que puedan estar influyendo en los factores de riesgo para TCA.

Referencias

Corral, S., González, M., Pereña, J. y Seisdedos, N. (1998). Adaptación española del Inventario de trastornos de la conducta alimentaria. En Garner, D. (ed.), *EDI-2: Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentaria.* Manual. Madrid: TEA.

Davies, E. y Furnham, A. (1986). Body satisfaction in adolescent girls. *British Journal of MedicalPsychology, 59,* 279-287.

García, J., Solbes, I., Expósito, E., y Navarro, E. (2012) Imagen corporal y riesgo de trastornos de la conducta alimentaria en población universitaria española: diferencias de género. *Revista de Orientación Educacional 26*(50), 31- 46.

Garner, D. M. (1998). *EDI-2 Inventario de trastornos de la conducta alimentaria, Manual.* Madrid: TEA Ediciones

Guerro-Prado, D., Barjau, J. M., y Chinchilla, A. (2001). Epidemiología de los trastornos de la conducta alimentaria e influencia mediática: una revisión de la literatura. *Actas Españolas de Psiquiatría, 29*(6), 403-410.

Lameiras, M., Calado, M., Rodríguez, Y. y Fernández, M. (2003). Hábitos alimentarios e imagen corporal en estudiantes universitarios sin trastornos alimentarios. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud, 3*(*1*), 23-33.

Sepúlveda, A. R., Gandarillas, A., y Carrobles, J. A. (2004). Prevalencia de trastornos del comportamiento alimentario en la población universitaria. *Psiquiatría.com 8*(2).

Yager, Z. y O' Dea, J. (2008). Body image, dieting and disordered eating and activity practices among teacher trainees: implications for school-based health education and obesity prevenagertion programs. *Health Education Research 24*(3), 472-482.

FORMACIÓN INTEGRAL A TRAVÉS DE PROYECTOS: PLC Y ECOESCUELA

Mª del Mar Gallego García

Centro del Profesorado de Málaga

Resumen

La implantación de la Ley Orgánica 8/2013 ha supuesto un desafío educativo considerando modificaciones sobre currículo, organización, objetivos, promoción y evaluaciones. Concretamente nos referimos al nuevo currículo básico establecido para Primaria recogido en el Real Decreto 126/2014. Partiendo del papel relevante de la integración de las competencias en los currículos de la educación obligatoria, y centrándonos en el aspecto lingüístico, asumimos un cambio sustantivo en actitudes y competencias profesionales docentes, requiriendo afrontarse desde la formación inicial a la permanente, entendiendo en la LEA, educación como *"medio para lograr la formación integral del alumnado en sus dimensiones individual y social, el ejercicio de la ciudadanía, la comprensión del mundo y de la cultura y para poder participar en el desarrollo de la sociedad del conocimiento"*. Ante esta realidad desde el Centro del Profesorado hemos diseñado acciones formativas que aporten al docente estrategias, herramientas y buenas prácticas como referentes en su labor diaria, vinculando de manera contextualizada el Proyecto Lingüístico de Centro con el aspecto social de Ecoescuela en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Con las evidencias, hemos establecido reflexiones alcanzando conclusiones para la toma de decisiones hacia la mejora del desarrollo docente de nuestro profesorado y valorando su impacto.

Abstract

The implementation of the Organic Law 8/2013 has meant an educational challenge considering changes in curriculum, organization, objectives, promotion and evaluation. Specifically we refer to the new core curriculum established for primary included in Royal Decree 126/2014. Based on the important role of integrating skills in curricula for compulsory education, and focusing on the linguistic aspect, we assume a substantial change in attitudes and skills, from the initial to lifelong learning, understanding in LEA, education as "a tool in the integral formation of students in their individual and

social dimensions, the exercise of citizenship, understanding the world and culture in order to participate in the development of the knowledge society". Facing this reality as a Teacher in Service, we have designed training programs that contribute to teaching strategies, tools and good practices as benchmarks in their daily work, linking the context of school linguistic project with the social aspect of "Ecoschool" in the process of teaching and learning. With these evidences, we have established reflections and conclusions for decision-making to improve the development of our faculty teaching and assessing their impact.

Introducción

Los currículos actuales de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria en España plantean una enseñanza competencial en el alumnado, tomando como referentes las propuestas realizadas por la OCDE y la Unión Europea. Concretamente, nos referimos al enfoque de comunicación lingüística que desde los centros se fomenta con el "Proyecto Lingüístico de Centro", que no persigue otra cosa que mejorar la capacidad de comunicación del alumnado en comprensión y expresión tanto escrita como oral. Se trata de establecer como uno de los principios de aprendizaje la idea de no considerar la escritura como *"una actividad subsidiaria de cualquier tipo de lectura o copia, sino como una actividad de sí misma que se relaciona con la lectura con propósito explícito, el leer para entender motivos, temas, figuras del lenguaje o del pensamiento"* (Teberosky, 1993).

Este enfoque requiere de la innovación metodológica educativa para que las prácticas multidisciplinares docentes aborden con garantías de éxito las exigencias de los retos implicados. Se trata de un cambio que implica que el profesorado adquiera nuevos enfoques para gestionar el aula, pese a los obstáculos que pudieran surgir al respecto (Monereo, 2010).

Esta circunstancia nos hace enfocar el marco lingüístico desde un plano más social como aporta el programa de Ecoescuela, cuestionándonos ¿cómo abordar la formación del profesorado para que éste pueda ayudar a su alumnado en el desarrollo de la competencia comunicativa? Evidentemente no existe una única respuesta. La formación del profesorado cuenta con un buen número de enfoques y estrategias acordes al PLC con determinadas formas de concebir tareas y funciones docentes.

Así, desde nuestro CEP se ha realizado un itinerario formativo, especificado en este capítulo, que nos ha permitido analizar su impacto cara a diseñar nuevas propuestas, en las que hemos pretendido abordar la promoción de la competencia comunicativa mediante: Diseño y planificación; Enseñanza y Evaluación; Innovación y reflexión sobre la práctica y Trabajo colaborativo.

Método

El diseño de nuestros programas formativos para el docente que incide en áreas tanto lingüísticas como no lingüísticas, se centra en la línea 2 y 3 del III Plan Andaluz de Formación del Profesorado, que por un lado impulsa el perfeccionamiento continuo y capacitación profesional, y por otro, el conocimiento compartido, la investigación e innovación educativa. Ambas líneas se constituyen como pilares claves en el ámbito de la formación docente, quedando recogidos en el esquema 1.

Esquema 1. Líneas formativas del III Plan Andaluz de Formación

Con esta percepción, el objetivo principal para subsanar el déficit de comprensión y expresión del alumnado, es fomentar el desarrollo lingüístico del centro escolar mediante la formación en Ecoescuelas como mecanismo integral de desarrollo de las competencias clave. Se trata de explorar nuevas vías e implicar al entorno, vinculándolo al PLC.

Para la consecución de estos objetivos el programa se adapta a los niveles de desarrollo profesional del profesorado, relacionándose a su práctica educativa y promoviendo la creación y consolidación de equipos docentes.

De manera específica y para formar al profesorado en ejercicio de los centros educativos de primaria y secundaria, se ha desarrollado un programa formativo en los cursos académicos 2012-2013, 2013-2014 y 2014-2015, incidiendo el primer año sobre metodología AICLE, y en los dos siguientes sobre PLC en dos niveles de profundización, teniendo como prioridad la actualización científico-didáctica para docentes de AL y ANL.

El método es teórico-práctico, constando de:

- Dos jornadas presenciales (inicio y conclusión), con un ponente experto que abordaba sus ponencias sobre contenidos clave del marco referencial, cuyos contenidos se detallan en la tabla 1.

Tabla 1. *Objetivos de jornadas presenciales (inicial y final)*

1	Compartir los resultados del trabajo elaborado a lo largo del curso
2	Reflexionar sobre el trabajo realizado: logros, dificultades, propuesta de mejora
3	Establecer conexiones entre el profesorado que trabaja la misma temática
4	Elaborar un decálogo sobre dónde estamos y a dónde vamos en el PLC

- Aplicación en el centro de los contenidos, elaborando un proyecto integrado que asocie Ecoescuela con la mejora de la competencia lingüística. Para la realización de las tareas asociadas a esta fase no presencial al profesorado se le facilita, además de la visión de expertos, un seguimiento y tutorización por parte de la asesoría.

- Tutorización a través de la Plataforma Virtual que dinamiza el proceso, aportando documentación relevante, y creación final de un blog con las aportaciones de los coordinadores de todos los centros participantes.

La estructura de este proceso se ve sintetizada en el siguiente esquema:

Esquema 2. Diseño del programa formativo

En cuanto a sus contenidos, en los centros andaluces se ha tratado de definir un estilo y una manera particular de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje lingüístico de manera integrado, basándose en la adquisición competencial del alumnado, sin olvidar su vinculación a otros ejes clave en nuestro sistema educativo como son la atención a la diversidad, el uso educativo de las TIC, la importancia de la biblioteca escolar o el desarrollo del castellano como lengua de instrucción.

Resultados

Con este modelo sociocrítico integrado se han favorecido las competencias profesionales docentes.

Para llegar a las conclusiones, en el proceso se han utilizado como instrumentos que constaten evidencias del avance y posible transferencia tras las sesiones formativas presenciales:

- Cuestionarios de valoración de asistentes.
- Registros de observaciones de las asesorías responsables habidos en las sesiones celebradas.

- Entrevistas informales mantenidas con los coordinadores de cada centro encargados del PLC.

Entre los logros, destacar:

Tabla 2. *Logros del programa formativo*

• **Conceptualización del PLC vinculado a Ecoescuela.**
• **Interiorización del proceso comunicativo, que implica tanto áreas lingüísticas como áreas no lingüísticas.**
• **Se ha producido procesos de reflexión implicando cambios considerables de pensamiento, viendo la necesidad comunicativa como una transversal a cualquier área.**
• **Valorar positivamente el aprendizaje entre iguales.**

Entre las dificultades encontradas destacamos:

Tabla 3. *Dificultades del programa formativo*

• **Diferentes niveles de desarrollo profesional de partida entre los participantes.**
• **Planificación y estructuración de un PLC vinculante y real para la Comunidad Educativa, que implique a los distintos sectores.**

Como conclusión valorar la formación centrada en el diseño, aplicación y evaluación del PLC según el programa Ecoescuela, siendo motor de cambio novedoso que ayuda a valorar la competencia comunicativa y social.

Referencias

Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (BOJA nº 170, de 30 de agosto de 2013).

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA nº 252, de 26 de diciembre 2007).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013).

Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos, y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, *352*, 583-597.

Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (BOJA nº 170, de 2 de septiembre 2014).

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaría (BOE nº 52, de 1 de marzo de 2014).

Teberosky, A. (1993). Leer para enseñar a escribir. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, *216*, 22-24.

CULTURA E COMUNIDADES D(N)A ESCOLA – DESAFIOS À APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DOS PROFESSORES

*Conceição Leal da Costa y Isabel Cavas

**PhD – Professora Auxiliar do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora (Portugal)*

Resumo

Este texto resulta da investigação de mestrado para compreender a organização e o funcionamento de um departamento curricular do 1º Ciclo num colégio privado. A metodologia qualitativa, conjugou análise documental, *focus group* e entrevistas semiestruturadas. O Projecto Educativo revelou-se estruturante da acção dos professores e da organização. Os docentes mostraram assumir a missão da escola e os seus objectivos, uma partilha de responsabilidades, valores e interesses. Identificámos interacções positivas e na Directora do 1º Ciclo o elemento promotor de práticas colaborativas naquela escola. Urge investir em dinâmicas reflexivas e investigativas para aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto, pelo que apontamos para parcerias e comunidades de prática que sejam alicerces na construção de saberes profissionais, no desenvolvimento dos sujeitos e da organização.

Palavras-chave: Professores; Comunidades de prática; Aprendizagens e desenvolvimento profissional.

Abstract

This text presents an investigation to understand the organization and operation of the curricular department on elementary level at a private College. The focus on social aspects, were the communities, the context work and interactions of their teachers. Adopting a qualitative methodology, we have combined document analysis, focus groups and semi-structured interviews. So, we understand that the functions of each element are very well defined and we recognize the Pedagogical Director as an important mediator, establishing relations with people and organizations. We conclude that school need some social spaces where cooperation, dialogical experiences and dynamics will be the foundations for the construction of joint projects like communities of practice, and that will be good for teachers workplace learning and development.

Keywords: Teachers; Workplace learning; Communities of practice.

Introdução e Objectivos

Conhecer e compreender a organização e funcionamento de um departamento curricular trouxe à ribalta necessidades de culturas colaborativas e de comunidades na escola, como recursos de aprendizagem e desenvolvimento dos professores e da organização.

Compreendemos esta escola, enquanto espaço relacional complexo, singular nos projectos e actores, com órgãos de gestão integradores e com uma acção pedagógica particular. Como lemos em Verdasca (2010), as escolas enquanto organizações "apoiam-se nas competências e nos conhecimentos dos seus operacionais que são profissionais de elevada qualificação, realizando um trabalho complexo e em grande parte regulado pelos que o executam sob um mecanismo de coordenação que torna a escola vertical e horizontalmente descentralizada (p. 111).

Foi importante conhecer idiossincrasias dos actores em diferentes estruturas e sinergias que se estabeleciam, conferindo especificidades à sua imagem no universo das escolas locais. Focando o Departamento Curricular do 1º Ciclo, percebemos que a cultura da escola, as actividades, os sujeitos e os contextos, influenciam possibilidades de participação e aprendizagem de todos os seus membros, assim como o desenvolvimento do todo organizacional.

No percurso metodológico fizemos opção pela investigação qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994), conjugando análise documental, um *focus group* (Galego e Gomes, 2005) e entrevistas semiestruturadas. Com a primeira conhecemos os valores e a missão daquela escola, de forma particular o que respeitava ao Departamento do 1º Ciclo. Também conhecemos aspectos caracterizadores daquela estrutura departamental, nomeadamente, a constituição, as funções e os papéis dos professores, as relações entre si, a forma como olhavam a sua formação e os processos comunicacionais privilegiados. Conhecemos ainda as funções da gestão intermédia e preocupações ao nível da cultura organizacional.

Através do focus group, identificámos o reconhecimento da sobrecarga no trabalho dos professores, a importância que dão à formação e às aprendizagens em contexto e emergentes necessidades de comunidades de prática. Depois da analise do que nos contaram nas entrevistas, conjugando as estratégias metodológicas sem perder de vista os aspectos centrais da investigação, compreendemos o quê e o como os

professores, transformando práticas, contextos de trabalho e realizando reflexões em conjunto, buscam contribuir para a mudança individual e colectiva, o sucesso dos sujeitos e a inovação na escola.

Enquadramento Conceptual

Perspectivando a escola enquanto organização onde os sujeitos aprendem e se desenvolvem em interacção, imersos numa cultura e em relações contextualizadas, admitimos que deve caracterizar-se como um espaço com múltiplos elementos, com uma estrutura hierárquica bem definida, com reciprocas relações entre os diferentes actores e com objectivos perseguidos por todos, conferindo-lhe identidade e dinâmicas singulares (Mintzberg, 2010; Verdasca, 2010; Lima, 2002).

Considerando os objectivos da investigação, foi essencial conhecer os actores para compreendermos dinâmicas internas. Atentámos ao trabalho dos professores, a dimensão individual e relacional da aprendizagem, o trabalho autónomo, o mais colaborativo e partilhado e o isolamento/balcanização e com Wenger (2000), por exemplo, percebemos que o trabalho individual e colectivo é importante para que todos aprendam e se desenvolvam com consequentes construção de saberes.

Evidenciámos questões de gestão referentes a estruturas e lideranças. Autores como Bolívar (2012), que nos fala de "liderança para a aprendizagem" (p.12), foram fundamentais para compreendermos a importância das estruturas de gestão intermédia, que significámos como microestruturas, percebendo que a escola deve configurar-se um contexto aberto à participação, à definição das funções de cada um, à cooperação e à tomada de decisões, sem que a cultura seja desprezível (Lima, 2002).

A ligação entre a docência e os contextos de trabalho, reclamam do professor o sujeito aprendente, porque crítico, participativo, gerador de mudanças em si próprio, nos outros e na escola (Esteves, 2014; Leal da Costa, 2015). Incorporámos entendimentos de desenvolvimento profissional alinhados com o conceito de aprendizagem ao longo da vida, processo em que importa a interacção entre pares e outros elementos da comunidade no âmbito de uma "cultura de construção" (Lieberman e Friedrich, 2010). Deles ressaltou que a aprendizagem do professor está ligada à construção dos saberes, compreendendo-se que a formação permanente, as condições de trabalho ou a função docente, relacionada com projectos e recursos escolares, são aspectos a não esquecer.

Prevaleceram abordagens que valorizam a aprendizagem colaborativa pela participação nas comunidades profissionais em que os professores tomam parte (Horn e Little, 2010), sobressaindo os conceitos de comunidade de prática e/ou de aprendizagem, lideranças partilhadas e organização aprendente. Registámos como a dimensão social da aprendizagem tem vindo a oferecer consistência ao conceito de comunidade e como o conceito de participação colectiva foi ganhando forma (Vescio, Ross e Adams, 2008). Nesta linha, muitos investigadores consideram que, apesar de grandes investimentos na formação continuada, as modalidades adoptadas, os locais onde se tem realizado e as interacções e vivências permitidas, têm sido na maior parte inadequadas ou pouco eficazes. O trabalho conjunto ou cooperativo, entre colegas com diferentes níveis de experiência profissional, parece ser visto como positivo para a aquisição de competências, traduzindo-se em mais-valias no trabalho do professor. As experiências não formais, ressaltando a importância dos processos comunicacionais e das "ajudas" dos professores mais experientes, revelam-se promotoras de interacções facilitadoras da aprendizagem dos professores (Esteves, 2014; Leal da Costa, 2015).

Por fim, do conceito de comunidades profissionais de aprendizagem defendido por Bolívar (2012), sublinhamos a importância dada à persecução de objectivos comuns para que a escola amplie práticas colaborativas nos quotidianos vivenciais dos professores, com vista a uma almejada cooperação transformadora.

Metodologia

O estudo envolveu nove participantes. Realizámos a análise documental, pois, enquanto elementos externos à instituição, era importante conhecermos directrizes e princípios orientadores. Dando voz aos docentes, fizemos um *focus group*, mas as limitações dos conhecimentos obtidos levaram-nos a realizar quatro entrevistas semiestruturadas. Para além de se afirmarem como instrumento complementar de recolha de dados, afiguram-se valiosas na reunião de opiniões individualizadas e pormenorizadas.

Na fase seguinte procedemos a uma análise de conteúdo. Primeiro analisámos os dados isoladamente. Numa segunda fase, agrupámos a informação e fizemos uma triangulação de dados, olhando atentamente para especificidades e articulações entre

actores, projectos na escola e no departamento em estudo, conjugando na interpretação, a informação recolhida e o que teoricamente se conheceu.

Resultados

No que refere aos resultados, dividimo-los em aspectos que respeitam à organização e aqueles que reportam ao funcionamento. Nos primeiros, percebemos como é importante que os elementos tenham um conhecimento e uma visão comum da escola e dos seus princípios orientadores, que é essencial os sujeitos conhecerem-se entre si e ao contexto de trabalho, que funções lhes competem, permitindo que cada membro assuma efectivamente as suas funções. Reconhecendo uma boa organização no departamento, ela permite um ambiente interpessoal produtivo conducente ao sucesso desta microestrutura.

Quanto ao funcionamento, percepcionámos uma partilha de responsabilidades e uma naturalizada prestação de contas. Os docentes percebem o que fazem, porquê, para quê e quando. Todavia, ressaltaram dois aspectos negativos: não revelaram conhecimento do Regulamento Interno, parecendo haver falhas na forma como os documentos são divulgados; sendo promovidos trabalhos conjuntos entre departamentos e dentro do departamento, os efeitos negativos salientaram o tempo insuficiente dedicado ao seu planeamento. Porém, compreendemos que a gestão intermédia permite ligações com pais e alunos, entre professores e com a Direcção Pedagógica, percebendo-se a amplitude de funções e competências que este elemento tem a seu cargo. A formação contínua e especializada afigurou-se muito importante e valorizada pelos professores. Embora a escola promova anualmente a formação interna, variável consoante as necessidades emergentes, pareceu-nos ser insuficiente ou mesmo inadequada.

Afigurou-se o como seria importante desenvolver outro tipo de divulgação dos documentos orientadores da escola, percepcionadas que foram as fragilidades nos sentimentos de pertença. Encontrámos desejos de que o tempo dedicado ao planeamento e à avaliação das actividades fosse potenciador da construção de saberes profissionais dos diversos sujeitos e percepcionámos necessidades de autonomia da gestão intermédia nas suas tomadas de decisão.

Conclusões

Compreendemos que este departamento curricular apresenta uma boa organização, sendo igualmente bom o contributo que cada elemento oferece ao seu desenvolvimento. Existe uma liderança intermédia que, pelas suas funções e relações que estabelece com os diferentes membros da comunidade, se afigura como elemento essencial na promoção do sucesso departamental. A sua maior autonomia nas tomadas de decisões e na resolução de problemas, contrariaria efeitos negativos de uma cultura de escola onde preconceitos no trabalho entre pares se evidenciaram. Realçando necessidades de espaço/tempo de trabalho conjunto, a partilha de experiências, dinâmicas reflexivas e investigação-acção, seriam alicerces para a construção de saberes profissionais em contexto.

Os desafios de lidarem com estruturas e dinâmicas familiares em constante mudança exigem actividades que envolvam diversos elementos, revelando as vontades de projectos comuns onde todos pudessem aprender. Evidenciando necessidades de tempo e oportunidades para o desenvolvimento dessas práticas, aproximando pessoas e vontades, a escola encaminhar-se-ia facilmente para uma comunidade profissional de aprendizagem, se contasse com parcerias com instituições do Ensino Superior, o que entendemos serem absolutamente necessárias.

Referências

Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Esteves, M. (2014). Para um desenvolvimento profissional do professor ao longo da vida. *Investigar em Educação*, *23*, 17- 44.

Galego, C. e Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focusgroup” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, *5*, 173-184.

Horn, I. S. e Little, J. W. (2010). Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Profissional Learning in Teachers´ Workplace Interactions. *American Educational Reseach Journal*, *47*(1), 181-217.

Leal da Costa, C. (2015). Viver Construindo Mudanças - a vez e a voz dos professores. Contributo para os estudos da aprendizagem e desenvolvimento dos professores. Tese de doutoramento: Universidade de Évora.

Lieberman, A. e Friedrich (2010). *How teachers become leaders: learning from practice and research*. New York: Teachers College Press.

Lima, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Mintzberg, H. (2010). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. (4ª Ed.). Alfragide: Dom Quixote.

Verdasca, J. L. (2010). *Temas de Educação. Administração, organização e política*. Lisboa: Edições Colibri.

Vescio, V. Ross, D. e Adams, A. (2008) A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practices and student learning. *Teaching & Teacher Education, 24* (1), 80–9.

Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization, 7*(2), 225-246.

SCHOOL SELF-EVALUATION AND QUALITY DEVELOPMENT

Davide Capperucci

Department of Education and Psychology, University of Florence, ITALY

Abstract

This study presents a self-evaluation model, called the *ISSEMod*, thought to improve school accountability, applicable in different countries, combining central control managed by public authorities (external control) and the autonomy reserved for schools related to pedagogical, instructional and organizational practices (internal control). Using a sample of 58 Tuscan schools, an empirical model of school self-evaluation focused on a flexible system of areas and indicators to investigate and analyze school quality, is proposed here.

Keywords: self-evaluation, school effectiveness, accountability, learning organizations

Resumen

Esta tendencia ha promovido la ampliación de las metodologías de evaluación educativa en el campo de la eficacia escolar y de su mejora. Este estudio presenta un modelo de autoevaluación, llamado ISSEMod, pensado para mejorar la rendición de cuentas de la escuela. Es un modelo aplicable en diferentes países, el cual combina el control central gestionado por las autoridades públicas (control externo) y la autonomía reservada a las escuelas relacionadas con prácticas pedagógicas, de instrucción y organizativas (control interno). Utilizando una muestra de 58 escuelas de Toscana, se propone un modelo empírico de la autoevaluación escolar y centrado en un sistema flexible de áreas e indicadores para investigar y analizar la calidad de la escuela.

Palabras clave: autoevaluación, eficacia escolar, rendición de cuentas, organizaciones de aprendizaje.

Introduction

The last two decades have shown a transition in the governance strategy of national governments combining devolution of authority, administrative autonomy and a strong emphasis on the quality of education. New models of school regulations based

upon accountability measures, and evaluation practices, have received considerably more attention (Olssen, Codd and O' Neill, 2004). Such models have led to the development of national educational policies that include standards for school performances, external student assessment, internal and external evaluations, and the development of best practices. These educational policies point to two different approaches to accountability: a so-called government-based versus a market-based accountability approach. As demonstrated by the recent Eurydice report (2015), the improvement of quality in education has become the central concern of educational policy in many European countries. Several European countries have completed legislation and monitoring in the field of school self-evaluation (SSE), giving a lot of consideration to their responsibility for quality.

A system of school self-evaluation can be considered from several positions depending on the school's goals, ranging from a restricted view that focuses purely on the school's outcomes, to a broad perspective in which school assessment is focused on input, internal processes at school and classroom level as well as performance. In this second case, the analysis may include context, input, processes and output. This is the approach that has been adopted in the present work.

Method

Research context

The recognition of school autonomy in strategic sectors such as didactics, organization and curriculum innovation, occurred in most European countries in the 1980s, and began at the end of the Nineties in Italy. This autonomy has generated two consequences which need to be considered: 1) the extension of decision-making powers and areas of flexibility available to each school as regards the design of training offer; 2) a strengthening of the responsibilities required of teachers and school leaders in parent and student educational needs' satisfaction (Woessmann, Luedemann, Schuetz and West, 2009).

In Italy, the self-evaluation of schools has assumed great importance as a result of the enactment of the new Regulation on National School Evaluation System (Decree n. 80/2013). This Regulation states the importance of the relationship between external evaluation and self-evaluation, creating a strong relationship between

evaluation and improvement. The new Italian National School Evaluation System, in fact, is structured in four phases: 1) self-evaluation; 2) external evaluation; 3) design and implementation of improvement plans; 4) social accountability. In this System, self-evaluation is intended as a continuous analysis process of school practices and activities. External evaluation and the identification of criteria and tools for self-evaluation are used primarily to guide each school towards a systemic perspective of internal organization analysis, which is useful to recognize the essential components and mutual external-internal relations, as well as to read the individual case in comparison to others (Blok, Sleegers and Karsten, 2008).

Research design

Participants: The *ISSEMod* Model has been tested in 58 schools throughout Tuscany both to validate the methodological framework and to experiment the indicators set. It has been developed mainly to enrich the model established at national level, considering areas of interest and indicators that can be adapted to the specific nature of each school in order to effectively cope with school population demands. For this reason, the *ISSEMod* also provides indicators that schools are free to choose so as to evaluate the organizational and educational activities that best characterize their institutional identity (Simons, 2002).

Instruments: The model in question is based on a system of areas and indicators (*SEAIS* - Self-Evaluation Areas and Indicators System) through which schools can observe themselves and compare their results (organization, management, teaching resources, learning outcomes, etc.) with those of other schools that have the same socio-economic and family background (see *Table 1*).

Procedure: To analyze in more detail the areas and indicators included in the general model, schools are supported in the use of different sources of information. The information, in fact, can be made accessible through the Electronic System of the Ministry of Education available in the majority of European countries, the school report released by National Standardized Tests, satisfaction questionnaires for school teachers, head-masters, parents and students submitted directly by the schools. Considering the information collected for each indicator for the areas of *Outcomes and Processes*, schools can then express an overall judgment on the entire area, synthesized from the level reported in an assessment rubric using a scale ranging from 1 to 7.

Results

The *ISSEMod* Model is based on three dimensions: 1. Context and Resources; 2. Outcomes; 3. Processes (according to the well known *CIPPO Model* - Context, Input, Processes at school level, Processes at classroom level, Output). Each dimension is described in specific areas as shown in *Table 1*. These areas are described by appropriate indicators to collect quantitative and qualitative data.

Table 1

School Self-Evaluation dimensions/fields, areas and indicators (SEAIS)

Field	Area	Indicators
1. Context and Resources	1.1. School population	1.1.1. Students' socio-economic and cultural backgrounds, characteristics of the school population.
	1.2. Territory and human capital	1.2.1. Economic characteristics of the territory and its productive specialization. Resources available in the community for cooperation and social interaction. Relevant local institutions and cultural agencies.
	1.3. Economic and structural resources	1.3.1. School budget, private company sponsorships, diversification of funding sources. Quality of facilities and school infrastructures.
	1.4. Professional resources	1.4.1. Quantity/quality of school staff (e.g. teachers' professional career, teaching experiences, knowledge and skills available).
2. Outcomes	2.1. School Outcomes	2.1.1. Results referred to students' short and medium term educational outcomes. Learning support for all students, school curriculum and educational success.
	2.2. Outcomes in standardized tests	2.2.1. Analysis of the results achieved in national standardized tests. Achievement of basic skills (literacy and numeracy). Reduction of learning gaps for students with low learning levels.
	2.3. Key skills and citizenship competences	2.3.1. Key competences considered essential for full citizenship. Social and civic competences and personal life-skills.
	2.4. Long-term outcomes and follow up	2.4.1. Actions that schools define to provide long-term outcomes in following courses of study (University, Higher Institutes of Technical & Vocational Training, etc.) or entering the labor force. Collection of data about students' learning outcomes after they complete lower or upper secondary school.
3.a. Processes - educational and teaching practices	3.1. Curriculum design and assessment	3.1.1. Curriculum design at school level (abilities and competences). Definition of learning objectives for different school grades. Optional activities for curriculum enrichment. Types of instructional design, monitoring and review of educational projects. Methods used to assess students' knowledge and skills.

Table 2 (continuation)

3.a. Processes - educational and teaching practices	3.2. Learning environment	3.2.1 Learning environment for students' skills development. Structural and organizational dimension (management of space, equipment, schedules and timetables), educational dimension (dissemination of innovative teaching methods), relational dimension (development of a positive learning climate, transmission of shared rules).
	3.3. Inclusion and teaching differentiation	3.3.1. Strategies adopted by the school for inclusion and respect for diversity, disability; teaching and learning adaptation, special needs recognition within classroom work and other educational contexts.
	3.4. Continuity and orientation	3.4.1. Continuity of schooling. School, vocational and professional students' orientation. Orientation staff training.
3.b. Processes - management and organizational practices	3.5. Strategic policies and school organization	3.5.1. Identification of common missions, values and vision of school development. Success of schools in targetting resources on priorities, catalyzing intellectual energies, internal contributions and local resources. Financial and material resources available for the achievement of organizational objectives.
	3.6. Development and human resources	3.6.1. Staff professional skills, investing in training and promoting an organizational environment to cultivate school human resource capital. Inventory of staff skills. Collaboration between teachers, teaching collegiality, activities in working groups, sharing tools and educational/learning objects.
	3.7. Integration and relationship with local authorities and students' families	3.7.1. Collaboration with the territorial networks and local authorities. Family involvement - ability to deal with families for the identification of educational projects/activities, organization and school life.

All the information referred to the different areas mentioned above are included in a school report called the Integrated Self-Evaluation Report (ISER). The final section of the Report allows schools to identify the priorities on which they will act in order to improve their outcomes, and the long-term objectives which will constitute the basis of the improvement plan. The priorities that the school sets must necessarily relate to the students' learning outcomes. It is necessary to specify among the four areas of the outcomes, the one the school intends to deal with (see Table 1) and to articulate which priorities the school wants to pursue (e.g. early school leaver reduction; reduction of the variability between classes; development of social skills, etc.). Long-term objectives (3 years) affect the results expected in relation to the strategic priorities. They identify in an observable and/or measurable way the content of priorities, and represent

the goals towards which the school tends in its action for improvement. For each priority identified, its long-term objective must be set. They therefore refer to the areas of students' outcomes (e.g. in relation to the strategic priority "early school leaver reduction", the long-term objective may be defined as "to bring early school leaver percentage within 8%"). To pursue the long-term objectives of the ISER, the school needs to work on the process objectives, defining the activities that the school intends to put into practice to achieve the strategic priorities identified.

Conclusion

The considerable number of interventions being developed by governments and trans-national bodies gives an indication of the seriousness with which the development of school self-evaluation capacity is now viewed.

This research intends to integrate national models with other more personalized devices which give schools the opportunities to develop their own frameworks. The *ISSEMod* Model intends to develop a transferable SSE framework which is able to value school autonomy, internal decision making procedures and cyclical processes of quality assurance. Even if many countries have finally elaborated national systems of school self-evaluation, what needs more support is the capacity of schools and teachers to see the developmental possibilities and, therefore, be willing to engage in internal analysis and evaluation processes aimed at achieving generative improvement.

References

Blok, H., Sleegers, P., & Karsten, S. (2008). Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: Evaluation of the SVI model. *Journal of Education Policy*, *23*(4), 379-395.

European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Olssen, M., Codd, C., & O' Neill, A. (2004). *Education Policy, Globalisation, Citizenship and Democracy*. London: Sage Publications.

Simons, H. (2002). School self-evaluation in a democracy. In: Nevo D. (Ed.). *School-based Evaluation: An International Perspective*. Oxford: Elsevier Science.

Woessmann, L., Luedemann, E., Schuetz, G., & West, M.R. (2009). *School Accountability, Autonomy and Choice around the World.* Cheltenham, UK/Northampton, MA, USA: Edward Elgar.

ESTUDIO COMPARATIVO DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES EN LA ESCUELA

*Ch. Reparaz y **E. Jiménez

***Universidad de Navarra; **Universidad Europea de Madrid*

Resumen

La importancia que en la actualidad tiene la participación de las familias en las escuelas hace que se considere como uno de los principales factores de calidad educativa. Las escuelas y los profesores más eficaces son aquellos que colaboran en gran medida con las familias. Los resultados del estudio del Consejo Escolar del Estado (MECD, 2014), hacen que nos planteemos en este trabajo un estudio comparativo desde la perspectiva de los padres, los profesores y los directores. Algunos de los resultados muestran que la participación de los padres es adecuada, tanto para las familias como para los tutores y los directores. Llama la atención que los tutores hacen una valoración más alta de la solicitud de tutorías que los propios padres. Aunque en secundaria, los tutores opinan que los padres acuden poco a las reuniones de clase. Otra opinión compartida por padres, tutores y directores hace referencia a la escasa participación de los padres en actividades formativas organizadas por los centros escolares. Concluimos el estudio señalando la necesidad de organizar la formación de padres y profesores en relación con esta competencia para la participación.

Abstract

The degree in which families are involved in schools' daily life is one of the main factors to assess quality of education. Most effective schools and teachers are those who work closely with families. The present work is a comparative study from the perspective of parents, teachers and school principals, based on the study carried out by the Consejo Escolar del Estado (MECD, 2014). Our results show that the degree of parent involvement is considered appropriate by families, teachers and school principals. However, it is worth noting that teachers provide a higher assessment of tutoring than parents themselves. On the other hand, high school tutors find that parents hardly attend class meetings. Another shared opinion by parents, teachers and school principals is the low involvement of parents in training courses organized by school

centers. We conclude the study pointing out the need to organize training activities for parents and teachers to encourage their competence in participation.

Introducción

Son muchos los estudios que muestran los beneficios de la participación de los padres en la escuela (Grant y Ray, 2013; Hornby, 2000; Jeynes, 2011; Sanders y Sheldon, 2009; entre otros) tanto para los alumnos como para los propios padres y la escuela.

Partimos de considerar la participación educativa como un derecho-deber de las familias a colaborar con el centro escolar, a través de sus estructuras formales y no formales.

Objetivos

El objetivo del presente trabajo es realizar un estudio comparado desde la perspectiva de los padres, los profesores y los directores de algunos aspectos de la participación de los padres en la escuela como: 1) la comunicación de las familias con el centro; 2) su colaboración en las actividades del centro y en el proyecto educativo; 3) la satisfacción y el sentido de pertenencia al centro; 4) las expectativas de los padres con el rendimiento de sus hijos y 5) la participación en APYMAS y Consejos Escolares).

En segundo lugar, presentaremos las dificultades de esta participación desde la perspectiva de los padres y la de los profesores.

Método

El Consejo Escolar del Estado (MECD, 2014) dirigió un estudio sobre la participación de las familias en el sistema educativo escolar de nuestro País. Partimos de la muestra de dicho estudio compuesta por 14.295 familias participantes y 141 ítems.

En este trabajo presentamos un análisis descriptivo de naturaleza comparativa de algunos aspectos de la participación.

Resultados y conclusiones

El estudio comparado muestra en la mayoría de los casos, que la opinión de los padres, profesores y directores es muy similar, no existiendo diferencias

estadísticamente significativas entre sus respuestas. Aunque es lícito destacar algunos ítems como: "*Las familias solicitan tutorías cuando lo consideran necesario",* entre otros, donde sí se aprecian diferencias.

Los tutores señalan más dificultades respecto a la participación de las familias que los propios padres.

Concluimos el estudio apuntando la necesidad de organizar la formación de padres y profesores en relación con esta competencia para la participación.

Referencias

Grant, B.K. y Ray, J.A. (2013). *Home, School, and Community Collaboration*. London: Sage.

Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involvement*. London: GBR.

Jeynes, W.H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. New York: Routledge.

MECD. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado el 20 de junio de 2015 de: http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/estudioparticipacion/estudioparticipacion-ceedigital.pdf?documentId=0901e72b81b3dcb0

Sanders, M.G. y Sheldon S.B. (2009). *Principals Matter. A Guide to School, Family and Community Partnership*. London: Sage.

COMPARACIÓN DE LOS SISTEMAS DE GESTIÓN DE CALIDAD DE LAS 7 ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE NÁUTICA DE ESPAÑA

Amaia Castaños Urkullu y Raúl García Bercedo

E.T.S. de Náutica y Máquinas Navales de la Universidad del País Vasco UPV/EHU, University of the Basque Country

Resumen

Antecedentes. En el desarrollo del proceso de Bolonia de los nuevos Grados Universitarios se ha relacionado directamente las enseñanzas universitarias con los sistemas de gestión de calidad, que en el caso de las enseñanzas de nuestros profesionales marítimos han sido desde hace tiempo obligadas a este tipo de sistemas de asegurar la calidad por normativa internacional. Método. Presentar de forma resumida los siete Sistemas de Gestión de Calidad y las Certificaciones conseguidas en los últimos años. Resultados y Conclusiones. Es pronto para poder presentar resultados de lo que supone la certificación de calidad que ostenta un centro universitario del sector marítimo a la hora de que se elija estudiar en él. Serán los próximos años y la información que llegue a la sociedad de qué es una certificación, lo que hará valorar por ésta y por los empleadores a los profesionales formados, no sólo con contenido técnico, sino con valores añadidos como la implicación, actitud, iniciativa…aspectos actualmente muy valorados.

Abstract

Background. In the development of the Bologna process of the new degrees it has been university education attached directly with quality management systems. In the case of the teachings of our maritime professionals they have been required to ensuring quality by international standards. Method. It will be submitted briefly seven Quality Management Systems and Certifications achieved in recent years. Results and Conclusions. It is soon to present results representing quality certification which holds a university maritime sector. It will be in the future when they choose to study it. It will be next year and the information coming to the company which is a certification, which will be evaluated by this and by employers to trained professionals, not only with

technical content, but with added values such as involvement, attitude, initiative ... areas currently highly valued.

Introducción

Los nuevos Grados Universitarios conducentes al ejercicio de Profesiones Marítimas, con diferente denominación según el Centro en que se impartan, han de cumplir una legislación común tanto a nivel nacional como internacional, y para ello han de disponer de un Sistema de Gestión de Calidad y estar sujetas a Auditorías Externas.

Estos centros Universitarios han de cumplir normas de calidad según el Convenio formación de STCW (Standards of Training Certificate Watchkeeping)
(Normas de formación, titulación y guardia para la gente de mar)

Corresponde a la regla 1/8 del Anexo del Convenio STCW 78/95 con Enmiendas de Manila de 2010 incluidas.

En dicha regla se recoge que cuando los que se encarguen de tales actividades sean organismos o entidades gubernamentales se habrán de asegurar que se haya establecido un sistema de normas de calidad, lo que se ha realizado en los siete centros en España.

También queda establecido que cuando sean organismos o entidades no gubernamentales se vigilarán en todo momento en el marco de un sistema de normas de calidad, para garantizar la consecución de los objetivos definidos, incluidos los relativos a las cualificaciones y experiencia de los instructores y evaluadores, por lo que se ha de destacar que no se ha apreciado algo que queda muy remarcado, aunque sea indicado para no gubernamentales, lógicamente más para organismos o entidades gubernamentales como es la situación que se trata de las siete escuelas oficiales universitarias.

Método

ºRelacionar aspectos comunes y diferenciadores en los sistemas empleados en cada centro, por una parte dirigido a profesionales del sector marítimo, y por otra, los recientes sistemas de gestión de calidad de las titulaciones universitarias que han de

estar de acuerdo a los objetivos y principios del Espacio Europeo de Educación Superior y del Convenio de Formación.

Resultados

Presentar de forma resumida los 7 Sistemas de Gestión de Calidad y las Certificaciones conseguidas en los últimos años. Ver su relación con la Orden FOM 1415 de 23 de mayo de 2003 la cual regula el sistema de calidad y auditorías externas exigidas en formación y expedición de títulos para el ejercicio de profesiones marítimas

La finalidad de las Auditorías es comprobar los siguientes extremos:

a) Que las medidas internas de control y vigilancia de la gestión se ajustan a planes previamente definidos y a procedimientos documentados y se revelan eficaces para la consecución de los objetivos fijados.

b) Los resultados de cada evaluación independiente se documentan y se ponen en conocimiento de los responsables del área evaluada.

c) Se adoptan las medidas oportunas para paliar las deficiencias.

EL Sistema de calidad a desarrollar para la formación y expedición de títulos para el ejercicio de profesiones marítimas queda establecido que ha de recoger:

1. Definiciones
2. Sistema de Calidad
3. Procedimientos relativos a los programas y cursos de formación
4. Procedimientos relativos a las pruebas y exámenes para evaluar la competencia
5. Procedimientos relativos a los formadores y evaluadores de la competencia
6. Procedimientos relativos a los recursos, equipos y medios materiales que se utilizan en la formación y evaluación
7. Procedimiento de evaluación interna
8. Procedimiento de auditoría externa o evaluación independiente de la organización
9. Registro de centros de formación y de sus sistemas de calidad

Resultados y Conclusiones

Es pronto para poder presentar resultados definitivos de lo que supone la certificación de calidad que ostenta un centro universitario del sector marítimo a la hora de que se elija estudiar en él.

Serán los próximos años y la información que llegue a la sociedad de qué es una certificación, lo que hará valorar por ésta y por los empleadores a los profesionales formados, no sólo con contenido técnico, sino con valores añadidos como la implicación, actitud, iniciativa…aspectos actualmente muy valorados.

Comparando los Sistemas de Gestión de Calidad de las 7 Escuelas Universitarias de España, se han recogido las siguientes características:

-Gran diferencia en los Sistemas de Certificación

-Falta de Simplicidad. Manuales excesivamente detallados

-Imposibilidad de comparar de forma efectiva aspectos concretos

-No quedan claras las propuestas de mejora

-Excesiva importancia al Sistema AUDIT, que prima la parte universitaria

-Falta de referencia práctica a la Orden FOM 1415 de 23 de mayo de 2003, que regula el Sistema de Calidad y Auditorías Externas exigidas en Formación y Expedición de Títulos para el ejercicio de Profesiones Marítimas

-Cumplimiento del Convenio STCW 78/95 con Enmiendas de Manila del 2010 incluidas poco manifestado

Referencias

Orden FOM 1415, de 23 de mayo de 2003, por la que se regula el sistema de calidad y las auditorías externas exigidas en la formación y expedición de títulos para el ejercicio de profesiones marítimas. *Boletín Oficial del Estado, 2003*(133), 21661- 21671.

Enmiendas de Manila de 2010 al Anexo del Convenio Internacional sobre Normas de formación, titulación y guardia para la gente de mar (Convenio de formación) 1978, (hecho en Londres el 7 de julio de 1978 y publicado en el Boletín Oficial del Estado el 7 de noviembre de 1984). Resolución 1 de la Conferencia de las Partes en el Convenio Internacional sobre normas de formación, titulación y guardia para la gente de mar, aprobadas en Manila el 25 de junio de 2010. *Boletín Oficial del Estado, 2012*(67), 24567- 24595.

EL ORDENAMIENTO ECOLÓGICO TERRITORIAL: SUSTENTO EN EL AULA PARA UN ACERCAMIENTO TEÓRICO Y PRÁCTICO A LA REALIDAD

Rebeca Serrano Barquín, Marcela Virginia Santana Juárez, Martha Carolina Serrano Barquín, y Elsa Mireya Rosales Estrada

Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

En el presente trabajo se intenta reflejar varios intereses en el crisol de interacciones prácticas resultantes, por un lado, de la experiencia en la gestión del medio ambiente: La gestión propuesta desde la administración gubernamental y por el otro, desde el aula, en un intento de establecer bases mínimas de acceso al concepto y cumplimiento de leyes y normas, compartido por todas las autoras. El objetivo pretende aportar una base de innovación para que en el aula se conozca e identifique un instrumento denominado Ordenamiento Territorial, lo anterior con la finalidad de aportar la difusión de dicho instrumento. Metodológicamente se sustenta en la falta de comunicación y divulgación, específicamente a través de la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas. El presente estudio se encuentra en proceso ya que la primera generación de alumnos del sexto y séptimo semestres a quienes se les imparte el Programa de Ordenamiento Ecológico del Territorio son recién egresados de las Licenciaturas en Geografía e Informática, respectivamente.

Abstract

In the present paper attempts to reflect various interests in the crucible of resulting practices interactions on the one hand, experience in the management of the environment: The proposed management from government administration and on the other, from the classroom, in an attempt to establish minimum basis for access to the concept and compliance with laws and rules, shared by all authors. The objective aims to provide a basis for innovation in the classroom is known and identify an instrument called Land Management, the above in order to provide the dissemination of this instrument. The methodology is based on the lack of communication and outreach, specifically through the Theory of Communicative Action by Jürgen Habermas. This

study is in the process since the first generation of students in the sixth and seventh semesters who were taught the Ecological Management Program Territory are recent graduates of the Bachelor in Geography and Informatics, respectively.

Introducción

De acuerdo al Instituto Nacional de Ecología y Cambio Climático de México (INECC, 2015), los antecedentes en materia ambiental surgen en 1971 con expedición de la Ley Federal para Prevenir y Contralar la Contaminación Ambiental. La Ley estuvo sujeta a múltiples modificaciones y adiciones hasta su versión vigente publicada en el Diario Oficial de la Federación en 2014 (DOF, 2014). Se establece la creación de instrumentos de como el Ordenamiento Ecológico

En México existen dos leyes que abordan dos tipos de ordenamientos territoriales diferentes, que conjuntamente integran el tercer tipo, por lo que muy frecuentemente en los ámbitos académicos y gubernamentales se confunden y se crean problemas en la puesta en operación y gestión del territorio. La planificación del territorio obedece a diferentes fundamentos legales:

- Ordenación Territorial Urbana
- Ordenación Ecológica Territorial
- Ordenación Ambiental

Desde el punto de vida de la legislación mexicana la ordenación territorial Urbana se fundamenta en la Ley de Asentamientos Humanos, en tanto la Ordenación Ecológica del Territorio encuentra sustento en la Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente, la cual surge como respuesta a la presión internacional y de salud pública nacional. La conjugación y complementariedad de las dos leyes resulta en la aplicación de instrumentos de planeación sumamente complejos donde el territorio es abordado desde la perspectiva urbana y ecológica simultáneamente en el Ordenamiento Territorial Ambiental.

Método: Ordenación del territorio en el aula

El plan de estudios de tres Facultades de la Universidad Autónoma del Estado de México cuenta por lo menos con una asignatura en Ordenación del Territorio, con

diferentes denominaciones y propósitos. De tal suerte, que diferentes profesionales, aportan métodos y técnicas diversas, con una visión generalmente marginal respecto de lo previsto en la legislación mexicana. Es cotidiano entonces adaptarse a situaciones y condiciones específicas del territorio y a la dinámica social de territorio a ordenar.

En el ámbito educativo, particularmente en la versión cognitiva del concepto de racionalidad "definido exclusivamente por referencia a la utilización de un saber descriptivo" (Habermas 26:2006), se viabilizan dos vertientes: por un lado:

> Éste concepto tiene la connotación de una afirmación con éxito en el mundo objetivo posibilitada por la capacidad de manipular informadamente y de adaptarse inteligentemente a las condiciones de un entorno contingente, si partimos por el contrario de la utilización comunicativa de saber proposicional en actos de habla, estamos tomando una predecisión en favor de un concepto de racionalidad más amplio que enlaza con la vieja idea de logos (Habermas, 2006: 27).

En el caso de la vertiente de connotación objetual, se construye un mundo tangible, donde la obligación del docente sería posibilitar al discente mediante el desarrollo de capacidades para manipular informadamente el territorio y adaptarse a la dinámica social contingente, que en la entidad mexiquense es compleja con más de 15 millones de habitantes con el 10% de la población total y el 1.5% de territorio del país. Por el otro lado, en la vertiente proposicional, se destaca la utilización comunicativa del saber predecisional y racional en actos del habla, dónde se presupone que el docente ha de conducir una cátedra mediante proposiciones mediante la Ley sobre el Territorio.

Por separado cada una de las expresiones de racionalidad se consideran incompletas ya que la conveniencia en la "complementariedad de la racionalidad: cognitivo-instrumental, con la racionalidad práctico-moral y la racionalidad estético-expresiva y como criterio inmanente a un concepto no mutilado de praxis o como un criterio inmanente al concepto mismo de acción comunicativa" (Habermas, 2006: 467), se expresan analógicamente de la siguiente manera.

La Ordenación Territorial vista como racionalidad cognitivo-instrumental y considerada de conformidad con el Sector Ambiental: Secretaría de Medio Ambiente y

Recursos Naturales (SEMARNAT, 2006), es el Proceso de Ordenación Territorial, estructurado en etapas de acuerdo a la metodología prevista por SEMARNAT (2006). La administración gubernamental desde el nivel federal impulsa las políticas públicas en materia de regulación de las actividades productivas del territorio nacional en el Ordenamiento territorial.

Visto como racionalidad cognitivo-instrumental, se identifica la pretensión del control de actividades productivas, metodológicamente se incluyen estudios de: caracterización, de aptitud territorial, de tendencias y escenarios, de control del riesgo inducido y natural, entre otros aspectos. En la imagen 1, se aprecia esta racionalidad cognitivo-instrumental a través del uso del Modelo de Ordenamiento Ecológico:

Imagen 1. Pretensión del control (induce el uso del suelo). Fuente: Gobierno del Estado de México Secretaría de Ecología (1999)

En cuanto a la racionalidad práctico-moral, se asumiría lo previsto en las Leyes antes mencionadas y se promovería su aplicación mediante la divulgación de diferentes instrumentos, lo cual funcionaría adecuadamente por el interés, voluntad e integridad del funcionario responsable ya que los conocimientos y compromisos de los directivos involucrados en el proceso de Ordenación Territorial abonan en términos de validez moral. En la imagen 2 se ve representada la “Pretensión de validez”, a través del compromiso, la integridad y la voluntad política de llevar a cabo las responsabilidades

del Ordenamiento Ecológico Territorial, así como la divulgación del instrumento de planeación ambiental.

Actores y sectores de la sociedad, Lic. Colosio en la presentación del primer Ordenamiento Ecológico Regional de México en el estado de Colima, 1993. Fuente: Serrano (1993).	GACETA DEL GOBIERNO PODER EJECUTIVO DEL ESTADO Publicación en Gaceta del tercer Ordenamiento Ecológico Regional: Estado de México, 1999. Fuente: Gaceta del Gobierno del Estado de México.

Imagen 2. Pretensión de validez. Promulgación en Gaceta de Gobierno

Considerando la racionalidad estético-expresiva, se puede asegurar que la participación social en la generación de alternativas de solución a la problemática de degradación ambiental, a fin de elevar la calidad de vida de la sociedad participante en los diversos procesos de ordenación territorial. A continuación se representa la racionalidad estético-expresiva a través del fomento de la sensibilidad hacia el cuidado ambiental, lo cual puede lograrse mediante diversas estrategias.

Fuente: Secretaría de Ecología (2003)

Imagen 3. La creatividad en la participación social

Es indispensable, considerar la complementariedad en estas tres vertientes propuestas por Habermas, lo cual es posible llevar al aula, es decir, la complementariedad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la Ordenación Territorial:

> En un entorno de internacionalización del conocimiento, sobre todo si hablamos de la universidad, sin, desdeñar otras aportaciones que puedan venir de otros contextos, sino de enfatizar que para resolver la ecuación de la educación lo que necesitamos es una teoría centrada en investigar la educación misma, como una práctica singular que exige aunar dos exigencias contradictorias: la apelación a una imagen directiva, moral, del ser humano educable y la atención a las condiciones contingentes en que se realiza la acción, y de las que participa la propia teoría, en sí misma una práctica situada (Jover, 61:2010).

Así, los discentes, además de conocer el proceso de planeación participativo, requieren reconocer la realidad del territorio sujeto a ordenar.

Conclusiones

Las propuestas de la acción comunicativa de Habermas, resultan contemporáneamente indispensables y adecuadas en la didáctica universitaria, particularmente en las asignaturas correspondientes a la Planificación Territorial: Urbana, Ecológica y Ambiental, ya que las tres vertientes se complementan tanto en la teoría como en la práctica del estudiante universitario que en un futuro podrá ser funcionario o tomador de decisiones que impulse o limite el Ordenamiento Territorial. Si alguno de estos tres componentes está ausente o disminuido el resultado es la falta de operación del instrumento de Planificación Territorial.

Referencias

Diario Oficial de la Federación, DOF. (2014). *Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente.* Recuperado el 19 de mayo de 2015, de:http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LGEEPA_MPCCA_311014.pdf.

Habermas, J. (2003). *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Barcelona: Paidós.

Habermas, J. (2006). *Teoría de la Acción comunicativa*. Vol I y II. Madrid: Taurus.

Instituto Nacional de Ecología y Cambio Climático, INECC. (2015). Historia. Recuperado el 19 de mayo de 2015 de:http://www2.inecc.gob.mx/publicaciones/libros/260/historia.html.

Jover, G. y Thoilliez, B. (2010). “Cuatro Décadas de Teoría de la Educación: ¿Una ecuación imposible?”, *Revista Teoría de la Educación, 22,* 43-64.

Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, SEMARNAT. (2006). *Proceso del Manual de Ordenamiento Ecológico Territorial.* México: SEMARNAT.

LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL DEL MAESTRO: IMPERATIVO PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA. ESTUDIO DE CASO

Iosbel González Montoto e Ibis M. Álvarez Valdivia

Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació; Facultat de Psicologia; Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

Esta investigación exploró el desarrollo de la competencia intercultural de maestros de primaria en Cataluña, España. Se aplicó el estudio de caso en una escuela ubicada en una zona con elevado índice de población inmigrante. Se utilizó el Inventario de Desarrollo Intercultural para evaluar el nivel de competencia intercultural de los participantes (n=8). Estos resultados se contrastaron con la valoración de sus experiencias educativas ante la diversidad cultural, expresada en un grupo de discusión. Se constató bajo nivel de desarrollo de la competencia intercultural (Minimización) conectado a un discurso etnocentrista que dificulta la gestión educativa de las diferencias culturales.

Abstract

This study explores the development of intercultural competence in primary school teachers in Catalonia, Spain. A case study was undertaken at a school located in an area with a high concentration of immigrants. The Intercultural Development Inventory (IDI) was used to assess the participants' level of intercultural competence (n=8). The results were contrasted with the participants' own evaluation of their experiences in a culturally diverse classroom, as expressed in a discussion group. A low level of intercultural competence was evidenced (Minimization), which is linked to an ethnocentric discourse that makes it difficult to manage cultural differences in a classroom.

Introducción

Un amplio estudio de la escuela ante la diversidad cultural en Cataluña (Garreta, 2004) reflejó que la mayoría del profesorado de la enseñanza obligatoria considera la educación intercultural como referente para todos los centros educativos. No obstante, la investigación mostró que la traducción del discurso intercultural a la práctica era más

bien pobre ya que entre, otras cosas, los profesores expresaron que este era un "problema" que sólo atañe a los centros y a los docentes que tienen alumnado etnoculturalmente diverso.

De acuerdo con Han and Thomas (2010), el maestro debe ser consciente de sus propios prejuicios y suposiciones sobre el comportamiento, adquirir conocimiento del grupo particular de niños con los que trabaja, y ser capaz de utilizar estrategias culturalmente apropiadas para trabajar con diversos orígenes culturales. En este sentido, la sensibilidad intercultural del profesorado es considerada la condición más importante para responder a las demandas educativas del alumnado de origen minoritario. Se trata de la condición necesaria para el desarrollo de la competencia intercultural.

Sobre esta base, el estudio que se presenta tuvo como objetivo explorar el nivel de desarrollo de la competencia intercultural de un grupo de maestros de educación primaria, que trabajan en una escuela ubicada en un contexto multicultural en Cataluña. Se tomó como referencia la definición de Bennett (1993) sobre la sensibilidad intercultural, entendida como la habilidad para percibir y comprender las diferencias culturales. Su desarrollo atraviesa un proceso progresivo representado en modelo de seis orientaciones (fases) hacia la diferencia cultural. Cada orientación indica una cierta visión del mundo con determinadas actitudes relacionadas con la interculturalidad, distribuidas en un continuo que va desde las orientaciones más etnocentristas (Negación, Defensa, Minimización de la diferencia cultural) a las más etno-relativistas (Aceptación, Adaptación, e Integración de la diferencia cultural) (Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural; Bennett, 1986, 1993). La superación de cada una de estas fases conduce al desarrollo de la competencia intercultural.

En concreto, se evaluó el nivel de competencia intercultural del grupo de maestros y se contrastó este resultado con el discurso valorativo de sus experiencias educativas ante la diversidad cultural.

Método

Contexto y Participantes

El estudio tuvo lugar en Terrassa (Barcelona) que, desde finales de los años noventa, ha experimentado un acelerado crecimiento demográfico (cuarta ciudad de Cataluña en términos poblacionales). Los datos se recopilaron en una escuela pública,

con matrícula 498 alumnos, sólo un 7.1% eran alumnos de origen extranjero. El proyecto educativo de la escuela contaba con un plan de atención a la diversidad cultural que no estaba implementado porque, según la dirección, la composición de la matrícula de la escuela no justificaba esta decisión. Participaron voluntariamente 8 maestros representantes de diferentes ciclos educativos.

Instrumentos

Inventario de Desarrollo Intercultural (IDI) (Hammer, Bennett y Wiseman 2003): Con base teórica en el Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural (DMIS) desarrollado por Bennett (1986, 1993), el IDI facilita un perfil individual o grupal de la orientación hacia las diferencias culturales. Se responde online en aproximadamente 30 minutos y un software genera informes individuales y de grupo, que gestiona el técnico especializado que lo administra.

Grupo de discusión: se conformó con todos los participantes para valorar sus competencias y sus experiencias educativas ante la diversidad cultural. Las discusiones se realizaron durante 4 sesiones de una hora de duración aproximada, se registraron en audio y se transcribieron literalmente.

Resultados y Discusión

En este apartado se muestran los resultados de la evaluación del nivel de desarrollo de la competencia intercultural del grupo de maestros participantes en el estudio. Se presentan los resultados cuantitativos y a la vez se introducen fragmentos de discurso extraídos de las sesiones del grupo de discusión.

¿Cómo percibe el grupo de maestros su nivel de competencia intercultural?

El grupo evalúa dentro de Aceptación su propia capacidad para comprender y adaptarse adecuadamente a las diferencias culturales (figura 1).

Figura 1. Orientación Percibida

Desde el punto de vista de los maestros, esta autoevaluación responde a una convicción que tiene el grupo de su capacidad para entender y adaptarse a las diferencias culturales.

No solo se asume estar a un nivel de Aceptación, sino que se justifica el no estar en el nivel superior (Adaptación) por el hecho de no contar con un alto índice de alumnado de origen extranjero en la escuela y, por ende, no tener la necesidad de llevar a cabo prácticas educativas regulares de carácter inclusivo que respondan a la diversidad cultural:

> M2: […] evidentemente no estamos en la fase de adaptación […] No somos una escuela como para poner en práctica cada día actividades que permitan llevar a la escuela a un grupo de adaptación […] Como grupo, quizás no estamos en una fase de adaptación que quizás otras escuelas trabajan día a día.

¿Cuál es el nivel real de desarrollo de la competencia intercultural del grupo de maestros?

La competencia intercultural de los maestros se sitúa realmente dentro de Minimización: tendencia a resaltar similitudes en todas las culturas que pueden ocultar importantes diferencias culturales en valores, percepciones y comportamientos.

Figura 2. Orientación de Desarrollo

Algunas de las siguientes expresiones hacen alusión a dicha tendencia:

> M3: [...] aunque todos los niños sean españoles […] no los miramos como individuos sino como iguales […] eres como los otros, no te dedico más atención que a Fulanito porque eres un niño normal, como los otros. Ya lo hacemos, es nuestra tendencia […] aquí todo el mundo recibe una atención similar […] porque si son 28 no puedo dedicarme con uno en contra de 27, entonces el mensaje que das a los niños es que todo el mundo es igual […]

Orientaciones de Arrastre: una discontinuidad en el proceso de desarrollo de la competencia intercultural del grupo de maestros

La Orientación de Arrastre aún no resuelta por el grupo de maestros es la Polarización (Figura 3). Esta orientación, cuando surge, tiende a alejar al grupo de su Orientación de Desarrollo (Minimización), en tanto constituye una tendencia previa que emerge en determinadas situaciones para dar sentido a las diferencias culturales, en lugar de la orientación que caracteriza al grupo de forma predominante.

Figura 3. Orientación de Arrastre: Polarización

En la discusión sobre conflictos entre culturas se confirma este resultado:

> M3: Pero para ellos es mucha renuncia que los otros se integren. Para ellos es mucha renuncia el hecho de que ellos entren a formar parte del grupo. Aceptarlos, para nosotros, es mucha renuncia.

Por último, la alta puntuación de la Desvinculación Cultural (indicador que refleja la distancia del grupo de maestros con su cultura de origen), refleja que el grupo no experimenta ningún tipo de desconexión con su grupo cultural primario (4.58 sobre 5), lo que se traduce en una fuerte sensación de apego a la cultura propia, en este caso, la catalana.

Conclusiones

En primer lugar, los resultados permiten afirmar que el grupo de maestros sobreestima su nivel de competencia intercultural. Lejos del nivel ideal de Aceptación en que considera estar, su nivel real de desarrollo de esta competencia está dentro de la Minimización, con la emergencia de una Polarización latente. Por otra parte, el grupo de maestros experimenta una fuerte sensación de apego a la cultura propia, en este caso, la catalana. Esto complementa el resultado de la evaluación en tanto contribuye,

potencialmente, al desarrollo de una concepción etnocentrista de las diferencias culturales.

Por otra parte, se advierte un discurso de carácter etnocéntrico que refleja la subsistencia de una concepción asimilacionista de la educación aún no desterrada. De manera recurrente, prevalece la tendencia vinculante, por demás reduccionista y compensatoria, de la educación intercultural asociada a la presencia de alumnado culturalmente diverso (Essomba, 2014).

La mirada hacia la práctica contribuyó a descubrir supuestos que pueden guiar nuestras acciones futuras para abordar proactivamente situaciones similares y aumentar la conciencia cultural acerca de las diferencias. No obstante, resulta difícil que los maestros acepten el desarrollo de la competencia intercultural como un requerimiento si prevalece una concepción etnocentrista.

En suma, la diversidad cultural del contexto socioeducativo catalán, conlleva a plantear el desarrollo de la competencia intercultural de los maestros como un requisito indispensable y no como una opción excepcional (reactiva). De lo contrario, la escuela corre el riesgo de perpetuar concepciones etnocentristas que alimentan discursos y prácticas asimilacionistas.

Referencias

Bennett, M.J. (1993). Toward ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. En R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural.

Garreta, J. (2004). El espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural. *Revista de Educación*, 333, 463-480.

Hammer, M.R., Bennett, M.J., y Wiseman, R. (2003). The Intercultural Development Inventory: A measure of intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.

Han, H.S., y Thomas, M.S. (2010). No child misunderstood: Enhancing early childhood teachers' multicultural responsiveness to the social competence of diverse children. *Early Childhood Education Journal, 37*, 469-476.

Essomba, M.A. (2014, junio). *Inclusió educativa avui; aprendre a nedar contracorrent*. Conferencia presentada en el Primer Congrés Internacional d'Orientació per a una Societat Inclusiva, Barcelona, Spain.

A COMPARATIVE STUDY OF THE INTERCULTURAL AXIS ACROSS THE BRITISH, FINNISH AND SPANISH SCHOOL SYSTEMS

Pérez, E., Gómez, M.E., Huertas, C. & Serrano, R.
Universidad de Córdoba

Abstract

THEORETICAL BACKGROUND: This is an international study on comparative education regarding inter- and multicultural practices within training contexts. **METHOD:** Analysis of the European Union's directives on inter- and multicultural educational policies. Then, we studied how Spain, Finland and the United Kingdom adapted these to their contexts; then we carried out an analysis of the syllabus of the Teacher Training Degree and schools. **RESULTS:** Relevant differences on how to interpret and carry out Intercultural Education (IE) have been identified. **CONCLUSIONS:** Spanish educational system shows a wide range of issues to pursue in order to get a better approach of IE, taking as a main reference what the other countries have accomplished.

Resumen

ANTECEDENTES: Este estudio realiza un análisis comparativo sobre las prácticas educativas inter- y multiculturales en contextos formativos. **MÉTODO:** Análisis de las directrices que marca la Unión Europea sobre inter- y multiculturalidad, para estudiar cómo España, Finlandia y Reino Unido las incluyen en los currículos de formación del profesorado y en los colegios. **RESULTADOS:** se detectan diferencias relevantes en cómo cada uno de estos países pone en práctica la educación inter- y multicultural. **CONCLUSIONES:** el sistema educativo español tiene muchos aspectos en los que avanzar para alcanzar un enfoque de educación intercultural mejor y más completo. Para ello puede tomar como referencia la trayectoria y los logros de Finlandia y Reino Unido.

Introduction

Education not only reflects but also influences societal advancement and progress. Thus, schools play a key role in the development of an intercultural society where citizens should live together and appreciate the richness of cultural diversity. Nowadays, Intercultural Education (IE) is within the most relevant educational policies

around the world and amidst the main goals of the 21st century education. Teachers, the main agents, are the key to success in the near future as well as the starting point to change our society.

"Interculturalism […] is as vital at university as in the kindergarten. The theorization of IE then is not simply a matter of normative exhortation, of spotting good practice in one area and helping to implement it in another. It involves the reconceptualization of what schools and universities have done in the past and what they are capable of doing in the present and future." (Coulby, 2006, p.246).

Some decades ago there was a terminological shift from Multicultural Education (ME) into IE due to some criticisms from the society considering it as unrealistic. Both ME and IE have been defined by a number of scholars. Banks (1993) considers ME as a tool for helping immigrant students to get a higher performance in their learning process. He also stands out the need of the native pupils to take part of the integration practice, enquiring about the other cultures that have to coexist with in the school context. Bell (1989) bets for mutual enrichment; respect is the key of the practice because they are looking for a common social good in a democratic society. It offers a means to gain a complete and thorough understanding of the concepts of democracy and pluralism, as well as different customs, traditions, faiths and values.

This study is focused on IE, even though it must be cleared up that what Spain call IE is called ME both in Finland and in the UK.

Intercultural Education in Spain.

Even though the theoretical framework underpinning the Teacher Training (TT) in terms of diversity awareness is quite developed, training in IE is still lacking.

In regard to initial training of the new generations of teachers, IE has a limited presence in the curriculum, while in the case of initial training of secondary teachers it is practically inexistent.

Rarely can we see among TT degree even a subject related to this topic. There is a large range of ways to work in IE. Some of these are the programs promoted by the teachers associations but almost all of them are neither adjusted to the needs of the educational and socio-communitarian reality, nor to the demands of teachers

themselves. This could be the reason why many of these programs are regarded as a failure, due to their uselessness.

Over the last decade the Education Ministry has funded, promoted and developed studies and reports related to diversity awareness and cultural diversity in educational contexts. This trajectory leaded in 2006 when the CIDE (Center of educational research and documentation) created the CREADE (Center of Resources for Attention to Cultural Diversity in Education). It is a web translated into thirteen languages whose aim is to bring together, develop and facilitate cultural resources in response to the demands of professionals of the social and educational fields, and promote and disseminate researching and innovation in intercultural studies.

Multicultural Education in Finland.

The multicultural discussion in Finland seems to focus on immigrants rather than on everybody because the objective is study how teachers should treat minority student. It goes against the ME principles as it defends that this new orientation must be addressed to everybody, irrespective of their nationality, in order to make all of them aware of the new context. If we focus just in the minority students, we are expecting them to be different and posing challenges (if not problems) to them.

The review of the different teacher programs indicates that the courses on multicultural issues are rarely mandatory. There is a need to include and integrate them more systematically within teacher education programs in order for students to become prepared to teach according to an ME curriculum.

In 2007 two policy documents where published on the needs for teachers; one focused exclusively on the needs for teachers with an immigrant background, and the other on the general needs for the year 2020 (Holm & Londen, 2010). Both documents work in what future teachers should include in their curricula in order to add basic knowledge and skills in how to work with a culturally diverse student population.

Regarding ME at schools, the Finnish National Board of Education does not contain specific guidelines about how cultural diversity should be promoted and supported in schools, but what it contains is generally quite supportive. Within their cross-curricular themes, they include one with concerns which ME called “cultural identity and internationalism”. It tries to help student to understand the essence of

Finnish and European cultural identities, discover his or her own cultural identity, and to develop capabilities for cross-curricular interaction and internationalism. Finnish teachers can also build their own personal topics around particularly relevant issues in local communities, which is another key of their success.

Multicultural Education in the United Kingdom.

ME has its space in both, initial TT, and then, in the school curriculum. After searching different TT curricula, it can be said that almost all of them have at least two subjects oriented to diversity awareness: 'Meeting diverse needs in Education' (specially the ones that immigrant students suffer at the school) and 'Meeting the needs of diverse communities' (policy development and practice aimed at eliminating inequalities in education).

British Government and UNESCO agree and recognize that advocacy in lifelong learning must address the specific needs of the Member State according to their development agenda and state of Education. Consequently, the United Kingdom counts with brilliant lifelong learning programmes focused on ME. Not only they work on designing programmes, but they also improve their quality.

Firstly, within their general aims of primary school enabling the child to develop a respect for cultural difference, an appreciation of civic responsibility, and an understanding of the social dimension of life, past and present are all included.

Then, the characteristics of ME are based upon the following aims of the curriculum: It is for all children; it is embedded in knowledge and understanding, skills and capacities, and attitudes and values; it is integrated within all subjects and within the general life of the school; it requires a real-world focus; and language is central to develop multicultural competences.

Methodology

The study is mainly theoretical; therefore, it has followed a qualitative methodology. Firstly, it was analysed what the European Union did in terms of inter/multiculturality, how they defined those terms and the different policies they had to design to cope with ME and IE. Then, we focused on the international three systems, and we studied how they adapted European tips to their own contexts. Then we detected

the first discrepancies among them, considering the positive points and forgetting the less significant ones. Then, we moved into the respective Faculties of Education to make an analysis of the syllabi of their Teacher Training Degree in inter/multicultural issues, as well as their schools, where this contact is a constant.

Results

These three countries understand the concept as a reforming tendency applied to the educational practice that attempts to respond to the diversity brought about by the confrontation and coexistence of different ethnic and cultural groups in the current society. According to their contexts and experiences, they have developed it differently in their own Faculties of Education and schools.

Regarding how inter/multicultural education is presented in the syllabus of the TT Degrees, some differences can be found among these three systems:

- In Spain, it is not found in the TT curriculum.
- In comparison with Spain, Finland has reacted to this social demand with greater effectiveness.
- The United Kingdom has already covered a long way. They provide both pre-service and in-service teachers with ME training.

The way inter- and multicultural education is raised in Spanish, Finnish and British schools is, to a high extends, influenced and conditioned by their specific legislation.

CONCLUSIONS

The three target systems show big differences on how they interpret and implement IE, in spite of the recommendations of the UE. TT education is understood also in three different ways in the three target systems. The need to include (and reinforce) IE in the curriculum of TT is one of the most outstanding conclusions of our analysis.

National educational policies limit teachers' freedom to act in their own classrooms as inter- and multicultural mediators.

References

Banks, J.A. (1993). Multicultural Education: Historical development, dimension and practice. *Review of Research in Education, 19*, 3-49.

Coulby, D. (2006). Intercultural Education: theory and practice. *Intercultural Education, 17(3)*, pp. 245-257.

Holm, G. & Londen, M. (2010). The discourse on multicultural education in Finland: education for whom? *Intercultural Education, 2*(2), 107-120.

LA ANTROPOLOGÍA CULTURAL COMO OPORTUNIDAD PARA FORMAR AL PROFESORADO EN UN MODELO DIDÁCTICO ALTERNATIVO. EL CASO DEL "ENIGMA DE LA VACA SAGRADA" SEGÚN MARVIN HARRIS

Laura Triviño Cabrera

Universidad de Sevilla

Resumen

Frente a un modelo didáctico tradicional (antecedentes) imperante durante mucho tiempo en los centros escolares, pretendemos mostrar cómo hemos propuesto un modelo didáctico alternativo de investigación en la escuela (método) desde la antropología cultural. Para ello, vamos a exponer cómo se ha aplicado con alumnado del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla (resultados) y cómo hemos logrado fomentar una perspectiva intermedia entre el etnocentrismo y el relativismo, convirtiendo al alumnado en protagonista de su propio conocimiento mediante la reflexión y la investigación (conclusiones).

Abstract

Compared to a traditional didactic model (background) prevailing too long in schools, we try to show how we have proposed alternative educational model research in school (method) from cultural anthropology. Therefore, we will expose how it has been applied with students of the Degree in Primary School from the University of Seville (results) and how have managed to promote a mid-term perspective between ethnocentrism and relativism, becoming students into protagonist of their own knowledge through reflection and research (conclusions).

Introducción

El presente trabajo pretende dar a conocer la manera en la que abordamos uno de los aspectos fundamentales, para el alumnado universitario que debe afrontar sus primeras prácticas en los centros escolares y, que podría resumirse bajo el interrogante: ¿Cómo enseñar? El *cómo* responde a una metodología que definirá el modelo didáctico por el que el futuro profesorado tendrá que decantarse. Conscientes de la paradoja que supondría explicarles una metodología innovadora, desde un modelo didáctico

tradicional; esto es, impartir una lección magistral en el que el alumnado tenga un papel pasivo solo de escucha, mientras que les hablamos de un modelo didáctico alternativo en el que alumnado tenga un papel activo; decidimos enseñarles dicho modelo alternativo desde el propio modelo. Para ello, decidimos afrontar un tema que pudiera concebirse como un problema social en sí mismo como es la "vaca sagrada" de la India.

De manera que, una disciplina como la Antropología Cultural, nos permitiría mostrarles cómo programar una unidad didáctica en el aula y cómo fomentar en el alumnado la necesidad de la reflexión y de la investigación; llegando hasta el objetivo del propio modelo: el alumnado se convierta en protagonista de su propio conocimiento. Y todo esto podría darse porque no nos hemos limitado a explicar que la vaca es sagrada porque así lo determina el hinduismo. La Antropología Cultural proporciona múltiples visiones que permite adoptar un punto intermedio entre nuestro la perspectiva occidental y no occidental.

1. Método. ¿Cómo enseñar las Ciencias Sociales al futuro profesorado?: el Modelo Didáctico Alternativo de Investigación en la Escuela.

La cuestión que encabeza este apartado fue planteada en *Formación Previa*, asignatura de tercer curso del Grado en Maestra/o en Educación Primaria. Se trata de una asignatura previa al inicio del Prácticum en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla. Uno de los principales objetivos que fijó el área Didáctica de las Ciencias Sociales era afianzar entre el alumnado la necesidad de que intentaran aplicar el modelo didáctico alternativo de investigación en la escuela.

El Modelo Didáctico Alternativo de Investigación en la Escuela pretende mostrar los contenidos como problemáticas y no como simples informaciones cerradas y dadas como incuestionables. Una de las características principales de este modelo es que convierte al alumnado en investigador; de modo que la investigación se convierte en una estrategia de conocimiento (García, 2000) que le ayude a salir de la burbuja en la que muchas veces está guardada la escuela y se sienta protagonista de su propio conocimiento. A continuación, pasamos a exponer los puntos fundamentales de dicho modelo (García y Merchán, 1994):

I. Planteamiento y delimitación de las problemáticas en Ciencias Sociales.
II. Conocimiento de las ideas previas del alumnado.

III. Recopilación de nuevas informaciones en relación con las cuestiones que se están tratando.
IV. Elaboración de conclusiones y definición de posibles líneas de actuación.
V. Aplicar lo aprendido a una nueva situación como es su propio papel como docentes durante las prácticas.

2. Resultados. Investigando en el aula: el caso del "enigma de la vaca sagrada" según Marvin Harris

Teniendo presente cuáles son los pasos de este modelo didáctico, ¿cómo enseñar el modelo alternativo que tendrían que aplicar en un aula de educación primaria desde el modelo alternativo en un aula universitaria? Para ello, elegimos partir de fotografía de una vaca y preguntar: ¿Qué problemática se desprende de una vaca? Para ello, acudimos al denominado "enigma de la vaca sagrada" de Marvin Harris. Harris (1998b) plantea en *Vacas, cerdos, guerras y brujas. Los enigmas de la cultura*, las razones por las que existe un tabú con respecto al consumo de carne de vacas en la India. En su libro expone una teoría que está totalmente vinculada al materialismo cultural (Harris, 1998a), esto es, es la economía la que rige las diferentes culturas, y no al contrario. Esta teoría pretende demostrar que el tabú de la vaca sagrada se produjo por cuestiones ecológicas y económicas; y no, por el simple hecho religioso. De modo que las teorías de Harris nos permitirán proponer al alumnado sus respectivas hipótesis ante la pregunta: ¿Por qué las vacas son sagradas en la India?

Por tanto, los materiales que centrarán en esta sesión sobre *¿cómo enseñar las Ciencias Sociales?* serán los textos de Marvin Harris (1998a, 1998b). Aunque antes de su lectura, intentaremos que el alumnado averigüe las razones que habría dado Harris, mediante la reflexión en grupo y posteriormente, proceder a la mayéutica, cuestionar seguidamente al grupo-clase hasta llegar a las propias conclusiones a las que Harris habría llegado.

I. *Planteamiento de una problemática social "occidental".* Preguntarnos qué problemática social se desprende de una vaca "occidental", esto es, la típica vaca blanca con manchas negras (raza holando-argentina) que podría generar una serie de deducciones "occidentales" como: enfermedad "vacas locas", el consumo de carne y leche, el veganismo, la situación de la agricultura y ganadería en Europa…

II. *Elección del Enfoque Investigador.*Tras obtener un panorama general de las problemáticas en torno a la vaca, desde un punto de vista europeo; lanzaremos la segunda imagen, una vaca a la que una mujer hindú le muestra su respeto, y es en este momento, donde el alumnado deberá re-pensar, desde qué posición solemos abordar los aspectos que nos rodean. Éste es un punto relevante, para hacerles pensar una problemática social que no les sea cercana.

Cada grupo debatirá sobre ¿cuál es la problemática social que general dicha imagen? ¿Cómo afrontaría como docente la investigación? He aquí donde llega el *planteamiento de una problemática no occidental.* ¿Por qué las vacas son sagradas en la India y cómo afecta este tabú a la sociedad? Tras la reflexión, es el momento de descartar lo previsible, esto es, la razón religiosa.

III. Búsqueda de nueva información: proposición y contrastación de hipótesis con otras teorías.

¿Qué ocurriría si la población india rompiera ese tabú? (Harris, 1998b) El alumnado tendrá que seguir dejándose guiar por un pensamiento "fácil", en el sentido de que presenta menor dificultad proponer que se pueda comer las vacas para solucionar el problema del hambre; que dar la vuelta a dicha teoría; y deducir que si las vacas no se comen, resulta más beneficioso, aunque parezca que no. Por tanto, habría que proceder a una deconstrucción de los esquemas de pensamiento occidental. Esto es, ¿qué beneficios ofrece el mantenimiento del tabú de no comer vacas en la India? El alumnado, por grupos, tendrá que encontrar razones por las que mantener a las vacas ofrece más ventajas que inconvenientes.

Finalmente, llegaríamos hasta los fragmentos de Harris donde se exponen las teorías que fijan las razones por las que sería necesario el mantenimiento del tabú; y que previamente podían haberse averiguado desde el método de la mayéutica, mediante la visualización de las imágenes:

a) Un hombre indio arando. *El tabú desde el punto de vista del campesinado.*

b) Excremento de vaca / Una vaca rebuscando entre la basura. *El tabú desde un punto de vista ecológico.*

c) Mujeres indias ordeñan una vaca. *El tabú proporciona calorías para la población.*

d) Mujer de casta inferior junto a una vaca famélica. *Clases sociales: cómo afecta el tabú a las castas*

e) Mahatma Gandhi caminando junto a una vaca. *Nacionalismo: cómo afecta el tabú a la independencia de la India.*

Conclusiones (IV): Reflexión sobre cómo llevar al aula las problemáticas sociales (V).

Tras esta sesión, repasamos cuáles han sido los pasos que hemos dado y cómo conecta con ese modelo alternativo. El grupo-clase se sorprendió de cómo la imagen de una vaca podía llevarles a tales deducciones y a descubrir el trasfondo existente si te apartas de la visión etnocéntrica. Era evidente que la antropología ofrecía una perspectiva cultural fundamental en la educación, un punto intermedio entre el etnocentrismo y el relativismo. En próximos cursos, uno de los retos sería que el alumnado proponga una problemática cultural que tendrá que llevar a cabo durante sus prácticas en centros escolares de Educación Primaria y durante la formación post, conocer cuáles han sido los resultados de dicha intervención.

Por tanto, pese a que el alumnado manifestó su interés por desarrollar este modelo didáctico; no era suficiente. Por eso, uno de los apartados que quedarían por ser desarrollados es el quinto paso, “aplicar lo aprendido”.

Referencias

García, F.F (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: El modelo de investigación en la escuela. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, 64.* Disponible en http://www.ub.edu/geocrit/sn-64.htm

García, F. F. y Merchán, J. (coord.) (1994). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos*. Madrid: Mare Nostrum.

Harris, M. (1998a). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza.

Harris, M. (1998b). *Vacas, cerdos, guerras y brujas*. Madrid: Alianza.

MÚSICA Y ASTRONOMÍA EN EL AULA. LA COMPOSICIÓN MUSICAL EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A PARTIR DE KEPLER

José Ibáñez Barrachina, María Isabel de Vicente-Yagüe Jara
Universidad de Murcia

Resumen

En el presente estudio ofrecemos un modelo de trabajo interdisciplinar dirigido a los futuros docentes de la etapa de Educación Primaria, en el área concreta de Educación Artística. Pretendemos unir las disciplinas de Música y Astronomía para, a través de la composición, fomentar la creatividad del alumnado. Los cálculos que en el siglo XVII realizó Johannes Kepler sobre el movimiento de los planetas, también llamado "armonía de las esferas", nos sirven como estímulo para crear música mediante unos patrones ya establecidos en la metodología musical de Carl Orff. En este sentido, se ha de destacar que las Matemáticas han sido fuente de inspiración de muchos compositores a través de la historia. Por tanto, procuramos la conexión de diversas áreas del currículo de Educación Primaria (Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Matemáticas y Educación Artística) de manera global e integradora, dando respuesta a las actuales directrices normativas que apuestan por la interconexión y el trasvase fluido y significativo de contenidos. Además, perseguimos el diálogo y la interrelación del total de competencias básicas establecidas, a través de la participación directa del alumnado con actividades de aprendizaje integradas que le permitan desarrollar su creatividad como componente de un equipo.

Abstract

In the present research, it is provided an interdisciplinar model of work addressed to the future teachers in the stage of Primary Education, especially in the Art Education subject. It is hereby aimed to mix the subjects of Music and Astronomy for encouraging, through the composition, creativity in the students. Kepler's calculations about planetary motions, in the 17th century, also called "Harmony of the Spheres", are an incentive for music being created from patterns established in the musical methodology of Carl Orff. In that sense, it is important to emphasize that Mathematics have been a clear source of information for many compositors all along the history.

Therefore, it is aimed to connect several subjects of the Primary Education curriculum (Natural Science, Social Science, Mathematics and Arts) in such a global and integratory way that it gives response to the actual laws betting on the interconnection and the fluid and significant transfusion of contents. Furthermore, it is hereby pursued the dialogue and total interconnection of the established basic skills through the direct participation of students in the integrated learning activities that allow the development of their creativity as members of a team.

1. Introducción

"La música es una forma de expresión cultural de los pueblos y de las personas, a través de ella se expresa la creatividad" (Hormigos, 2008, p. 25).

En el presente estudio ofrecemos un modelo de trabajo interdisciplinar dirigido a los futuros docentes de la etapa de Educación Primaria, en el área concreta deEducación Artística. En consonancia con las demandas competenciales del currículo, pretendemos unir dos disciplinas como la Música y la Astronomía para, a través de la composición, fomentar la creatividad del alumnado. Los cálculos que en el siglo XVII realizó Johannes Kepler sobre el movimiento de los planetas, también llamado "armonía de las esferas", nos sirven como estímulo para crear música mediante unos patrones ya establecidos en la metodología musical de Carl Orff.

Procuramos la conexión de diversas áreas (Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Matemáticas y Educación Artística) de manera global e integradora, y damos respuesta a las directrices del Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: "el equipo docente deberá interrelacionar los contenidos de las áreas" (CARM, 2014, p. 33061).

Además, perseguimos el diálogo y la interrelación de las siete competencias básicas que establecen tanto el Real Decreto 126/2014 (MEC, 2014) como el Decreto 198/2014 (CARM, 2014), con el fin de que el alumnado avance hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo: Comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia

digital,Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, Conciencia y expresiones culturales.

Finalmente, pretendemos adquirir las competencias citadas anteriormente a través de la participación directa del alumnado con actividades de aprendizaje integradas que le permitan desarrollar su creatividad como parte integrante de un equipo.

2. Las Matemáticas como fuente de inspiración del compositor

Las Matemáticas han sido fuente de inspiración de muchos compositores a través de la historia. Las disciplinas de la Música y las Matemáticas, pese a haber estado conectadas al menos desde la escuela Pitagórica, no siempre han evolucionado de manera conjunta. Es habitual que los músicos no posean los conocimientos matemáticos necesarios para explicar de manera científica su práctica musical y, por su parte, los científicos no suelen tener los conocimientos musicales precisos para plasmar o desarrollar sus ideas.El estudiante de Música, desde su primer contacto con el sistema, maneja operaciones matemáticasy algunas reglas muy elementales de aritmética sin percatarse claramente de ello (Liern, 2011), lo que se estudia en recientes investigaciones interdisciplinares en las aulas de Educación Primaria (Liern y Queralt, 2008; Ibáñez y Vicente-Yagüe, 2014).

Por otra parte, muchos compositores han relacionado estas dos disciplinas tanto de manera consciente como inconsciente. En este sentido, el compositor Nino Rota realizó su tesis doctoral en la Universidad de Milán sobre Gioseffo Zarlino. El musicólogo húngaro Ernö Lendvai afirma que Béla Bartók utilizó la proporción áurea en la fuga de la *Música para cuerda, percusión y celesta*. De la misma manera, el matemático John F. Putz realizó en 1995 una investigación con el fin de averiguar si W. A. Mozart había utilizado la proporción áurea en sus sonatas para piano; el resultado de este estudio refleja que su Sonata nº 1 en Do Mayor contiene la proporción 62/38=1,63, la que se acerca mucho a la proporción áurea (1,6180339887…).

En la misma línea, las combinaciones de las series dodecafónicas que propuso Arnold Schömberg son más propias de un matemático que de un músico, de ahí que su sistema compositivo no fuera más allá de sus alumnos y seguidores Alban Berg y Anton Webern, aunque su sistema revolucionó el panorama musical. Cada serie dodecafónica

tiene 479.001.600 combinaciones, sin tener en cuenta que cada sonido puede estar en diferentes octavas y que puede transportarse a cada una de las 12 notas de la escala cromática, lo que supondría multiplicar dicho número por 12.Por tanto, parece que este sistema es más un juego matemático que musical.

2.1. Cálculos de Kepler

Johannes Kepler (1571-1630) pasó gran parte de su vida intentando comprender las leyes del movimiento planetario. En un primer momento entendió que el movimiento de los planetas debía seguir las leyes armónicas de los pitagóricos. Siguiendo el modelo de Copérnico, intentó demostrar que las distancias de los planetas al Sol venían dadas por esferas en el interior de poliedros perfectos, anidadas unas dentro de otras de manera sucesiva. Así, Kepler ordenó planetas y poliedros de mayor a menor del siguiente modo:Saturno-Cubo-Júpiter-Tetraedro-Marte-Dodecaedro-Tierra-Icosaedro-Venus-Octaedro-Mercurio.

Figura 1. Modelo cosmológico presentado por Kepler en MisteriumCosmographicum (1596). Fuente: Míguez (2012)

Kepler no tardó mucho tiempo en darse cuenta de que este modelo de poliedros no explicaba el movimiento de los planetas y, ayudado por su profunda fe en Dios, pensó que tal vez utilizando figuras geométricas simples obtendría un resultado mejor. Probó con círculos, óvalos y, por último, con elipses. Con la utilización de las elipses llegó a enunciar las tres leyes que publicó en su obra *Astronomía Nova* de 1609 (Ibáñez, 2008, p. 171):

1. Cada planeta describe, en sentido directo, una órbita elíptica, uno de cuyos focos está ocupado por el Sol.
2. El área descrita por el radiovector que une el centro de un planeta con el centro del Sol es proporcional al tiempo empleado en barrerla.
3. Los cuadrados de los tiempos de las revoluciones siderales de los planetas son proporcionales a los cubos de los semiejes mayores de sus órbitas.

Fue el primero en asegurar que las órbitas de los planetas describen una elipse alrededor del Sol y que este se encuentra en uno de los focos de la elipse. Al expresar la velocidad angular de cada uno de los planetas en tiempo (segundos), consideramos que representa el número de vibraciones de un cierto tono; sin embargo, como esta velocidad es cambiante a lo largo de la revolución, este recorrerá un intervalo musical. Si atendemos a las leyes de Kepler, la amplitud de este intervalo dependerá de la excentricidad de la órbita.

Tras realizar los cálculos de las velocidades angulares de los planetas, obtenemos unos intervalos que se corresponden con las fracciones que los pitagóricos clasificaron:

Tabla 1. *Relación entre cada planeta y su correspondiente intervalo. Fuente: elaboración propia*

Planeta	**Fracción**	**Intervalo**
Saturno	4/5	Tercera mayor
Júpiter	5/6	Tercera menor
Marte	2/3	Quinta justa
Tierra	15/16	Semitono (segunda menor)
Venus	24/25	Diesis
Mercurio	5/12	Octava + tercera mayor

Para conocer las melodías que hemos de asignar a cada planeta, tenemos que partir de una nota y realizar los cálculos propuestos por Kepler. Así obtenemos el resultado final que el mismo astrónomo nos aporta en *Harmonicesmundi* (1619):

Figura 2. Melodías resultantes para cada planeta. Fuente: Harmonicesmundi de Kepler (citado en Goldáraz, 2004, p.138)

Kepler admitió que en sus cálculos se podía aplicar una variación, por lo que las melodías de Venus y la Tierra contienen una oscilación de un semitono (Arbonés y Milrud, 2011).

Esta asignación de intervalos o melodías a cada uno de los planetas se conoce como la "música de las esferas" o también "armonía de las esferas", teorizada con anterioridad a Kepler por Platón, Aristóteles o Pitágoras (Ibáñez y Vicente Yagüe, 2014). Kepler no solo realiza los cálculos de los seis planetas conocidos en aquella época, sino que también calcula el movimiento de la Luna a la que no considera un planeta: *Hic locumhabetetiam* -'Aquí también tiene lugar la luna'- (Ibáñez, 2008).

2.2. El método Orff

En el modelo de trabajo que diseñamos, empleamos para la composición de las obras musicales los instrumentos escolares, también denominados "instrumentos Orff". Carl Orff (1895-1982) fue un compositor, director y pedagogo alemán que desarrolló un

método de educación para niños, el cual actualmente sigue utilizándose en muchos países y, sobretodo, en España (Giráldez, 2014). En este método se usan una serie de instrumentos que Orffcreó junto a Karl Maendler y que están presentes en la gran mayoría de aulas de Música de los centros de Educación Primaria y Secundaria. Además,Orffno solo utiliza todo tipo de instrumentos de percusión, sino también la percusión corporal. Por otra parte, el método fomenta la participación activa del alumnado, así como la improvisación y la composición, de manera que también incentiva la creatividad.

Los tres términos que definen este sistemason "Palabra, música y movimiento" y se llevan a la práctica trabajando cuatro elementos musicales: ritmo, melodía, armonía y timbre (Pascual, 2010).

A continuación, enumeramos las características más relevantes del métodoOrff:

- Utilización de escalas de cinco sonidos (pentatónica).

Figura 3. Escala pentatónica. Fuente: elaboración propia

- Ejercicios en eco y en canon.
- Utilización de ostinatos.
- Improvisación y composición para incentivar la creatividad.
- Utilización de la percusión corporal.
- Empleo de los instrumentos escolares.
- Uso de la voz como instrumento principal.
- Participación activa del alumnado formando grupos instrumentales.
- Utilización de esquemas rítmicos binarios, de dos en dos y de cuatro en cuatro compases.

Los instrumentos escolares (Orff-Maendler) son los siguientes:

a) Instrumentos de lámina: carrillón soprano, carrillón contralto, metalófono soprano, metalófono contralto, metalófono bajo, xilófono soprano y xilófono contralto.
b) Instrumentos de pequeña percusión: parches, idiófonos de madera, idiófonos de metal y sonajas.
   - Parches: tambor, pandero, pandereta, bombo y bongós.
   - Idiófonos de madera: claves, caja china, güiro, castañuelas y temple block.
   - Idiófonos de metal: triángulo, crótalos y platillos.
   - Sonajas: maracas, cascabeles y aros de sonajas.

Es habitual encontrar las aulas de música de Educación Primaria y Secundaria dotadas con los instrumentos escolares. Este hecho ha facilitado que el método se siga utilizando y que hayamos creído conveniente utilizarlo para desarrollar la creatividad del alumnado a través de los cálculos que Kepler realizó sobre los planetas.

3. Modelo de intervencióndidáctica

La intervención didáctica ha de tener en cuenta los cuatro parámetros del sonido:altura, intensidad, duración y timbre. La altura está representada por la melodía; la intensidad, por los matices y la instrumentación; la duración, por el ritmo; y el timbre, por las distintas sonoridades de cada instrumento.

En primer lugar, se realiza una breve exposición sobre las leyes de Kepler. En segundo lugar, se divide la clase en cuatro grupos. En el primer grupo, asignamos los instrumentos de pequeña percusión, encargados de producir el ritmo. En el segundo grupo,distribuimos los instrumentos de láminas graves y contraltos, que realizan la armonía y refuerzan el ritmo. La armonía debe ser sencilla, únicamente por medio de acordes triadas sobre el primer grado de la tonalidad. El tercer grupo utiliza los instrumentos de láminas agudos e interpreta la melodía correspondiente al planeta seleccionado. Finalmente, el cuarto grupo, formado por un instrumento solista (en este caso, la lira), realiza una improvisación con la escala pentatónica.

Actividad 1.Marte y el ritmo binario

Esta primera actividad está basada en la melodía que Kepler asigna al planeta Marte. Se realiza sobre un ritmo binario y con series de dos compases. Dado que la melodía propuesta por Kepler tiene un bemol, se emplea la tonalidad de Fa Mayor.

Figura 4. Melodía del planeta Marte. Fuente: Elaboración propia.

A continuación, ofrecemos cuatro posibilidades para cada uno de los grupos, excepto para el cuarto que improvisa libremente.

Tabla 2. Modelos compositivos correspondientes al planeta Marte. Fuente: elaboración propia

	a	b	c	d
Grupo 1. Ritmo				
Grupo 2. Armoní a				
Grupo 3. Marte				
Grupo 4. Solista				

Previamente a la interpretación musical, cada grupo escoge libremente una de las cuatro opciones de la tabla 2. El primer y segundo grupo repiten sucesivamente el mismo compás escogido, mientras que el tercero interpreta de manera aleatoria los dos compases elegidos durante la ejecución, manteniéndose en silencio el resto de la pieza. El cuarto grupo improvisa libremente siempre.Una vez realizada una primera ejecución,

repetimos la actividad cambiado los roles delos alumnos, de forma que estos pasen a formar parte de un grupo diferente.

Las posibilidades compositivas que permite esta actividad son múltiples. Por tanto, con el fin de ilustrar su puesta en práctica, mostramos un ejemplo creativo en la figura 5. Se comprueba cómo empieza el primer grupo con el ritmo. Cada dos compases se suceden las entradas del resto de grupos por orden: segundo, tercero y, finalmente, cuarto grupo. El tercer grupo interpreta la melodía del planeta Marte, mientras que el cuarto improvisa sobre la escala pentatónica.

De igual forma, utilizamos los recursos informáticos del aula para grabar en audio y video la interpretación. Una vez registradas todas las posibles combinaciones, se escuchan, y son los propios alumnos quienes deben votar por la opción que más les ha gustado, la cual es interpretada de nuevo.

Figura 5. Ejemplo Actividad 1. Fuente: Elaboración propia

Actividad 2.Venus y el ritmo ternario

Con el fin de emplear un ritmo ternario en esta segunda actividad, escogemos la melodía del planeta Venus, configurada por tres notas.

Figura 6. Melodía del planeta Venus. Fuente: Elaboración propia.

Al igual que en la actividad anterior, se muestran en la tabla 3 las diferentes posibilidades de ritmo y armonía. En este caso, hemos escogido la tonalidad de Do Mayor.

Tabla 3. Modelos compositivos correspondientes al planeta Venus. Fuente: elaboración propia

	a	b	c	d
Grupo 1. Ritmo				
Grupo 2. Armoní a				
Grupo 3. Marte				
Grupo 4. Solista				

Referencias

Aguirre, O. y de Mena, A. (1992). *Educaciónmusical*. Archidona: Ediciones Aljibe.

Arbonés, J. y Milrud, P. (2011). *La armonía es numérica*. Rodesa: RBA.

CARM (2014). Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (BORM, 6/9/2014).

Catalán, T. (2003). *Sistemas compositivos temperados en el Siglo XX*. Valencia: Diputación de Valencia.

Diaz, M. y Giráldez, A. (coords.) (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical.* Barcelona: Editorial Grao.

Giráldez, A. (2014). *Didáctica de la música en Primaria*. Madrid: Síntesis.

Goldáraz, J. J. (2004). *Afinación y temperamentos históricos*. Madrid: Alianza.

Hormigos, J. (2008). *Música y sociedad*. Madrid: Fundación Autor.

Ibáñez, J. (2008). *Métodos exactos y heurísticos de afinación. Aplicación a la trompeta*. (Tesis Doctoral). Universidad Politécnica de Valencia.

Ibáñez, J. y Vicente-Yagüe, M. I. (2014). Juegos matemático-musicales. Estrategias innovadoras para el maestro de Educación Primaria. En J.I. Alonso, C.J. Gómez y T. Izquierdo,*La formación del profesorado en Educación Infantil y Primaria: retos y propuestas* (pp. 445-456). Murcia:Editum.

Liern, V. y Queralt, T. (2008). *La armonía de los números*. Badajoz: FESPM.

Liern, V. (2011). Música y Matemáticas en educación primaria. *Suma: Revista sobre Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, 66,* 107-112.

MEC (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículobásico de la Educación Primaria(BOE, 1/3/2014).

Míguez, G. (2012). *Lecturas del cielo*. Buenos Aires. Teseo.

Pascual, P. (2010). *Didáctica de la música* (2ª ed.). Madrid: Pearson.

¿QUÉ EMOCIONES EXPERIMENTADAN LOS ALUMNOS DE 3º DE ESO HACIA LOS CONTENIDOS DE FÍSICA Y QUÍMICA?

Mª Antonia Dávila Acedo, Ana Belén Borrachero Cortés, Florentina Cañada Cañada, y Guadalupe Martínez Borreguero

Universidad de Extremadura

Resumen

En el desarrollo personal del individuo intervienen factores tanto cognitivos como afectivos. Por ello, es necesario el estudio del dominio afectivo en la enseñanza de las ciencias, puesto que las emociones condicionan nuestro proceso de aprendizaje. El objetivo de esta investigación es conocer y analizar las emociones que experimentan los alumnos de 3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) hacia el aprendizaje de contenidos científicos de Física y Química. Los bloques de contenidos analizados son: materia, energía y electricidad; y estructura y cambios de la materia. En el Bloque I se estudian los siguientes contenidos: los átomos y las moléculas, Cálculo de densidades, separación de elementos de una mezcla, los estados de la materia, sustancias puras y mezclas, los elementos y compuestos. En el Bloque II: energía y formas de energía, calor y variación de temperatura, los cambios de la materia, la electricidad, circuitos eléctricos; y luz y sonido. La muestra está constituida por 84 alumnos de 3º de ESO de un centro público de la provincia de Badajoz, durante el curso escolar 2013/2014. Los resultados muestran que los alumnos experimentan mayoritariamente emociones negativas tales como nerviosismo y aburrimiento en los dos bloques de contenidos analizados en la materia de Física y Química.

Palabras claves: Emociones, Alumnos, Educación Secundaria, Física y Química, Aprendizaje, Contenidos.

Abstract

Both cognitive and affective factors are involved in the personal development of the individual. Therefore, they study of the domain affective in the teaching of science, is necessary since emotions affect our learning process. In this paper aims to understand and analyze the emotions experienced by students 3rd of Obligatory Secondary Education (ESO) towards scientific contents of Physics and Chemistry learning. The

syllabus units analyzed are: matter, energy and electricity and structure and changes of matter. The following contents are studied in the syllabus unit I: atoms and molecules, calculation of densities, separation of elements of a mixture, the states of matter, pure substances and mixtures, elements and compounds. The following contents are studied in the syllabus unit II: the power and the forms of energy; temperature scales; heat and temperature variation; change of state of matter; electricity and how it is produced and how it is used; electrical circuits; light and sound. The sample consisted of 84 students of third level of Obligatory Secondary Education (ESO) from that of a public center of the province of Badajoz, during the school year 2013/2014. The results show that the students experience negative emotions mainly to learning content in the syllabus unit of energy and electricity in the subject of Physics and Chemistry.

Key words: Emotions, Secondary Education, Physics and Chemistry, Learning, Contents.

Antecedentes

Las emociones se han estudiado desde la psicología y se les ha prestado muy poca atención en la enseñanza y aprendizaje de contenidos científicos. Así, comienzan a aparecer investigaciones centradas en la importancia de las emociones y las actitudes en la enseñanza en general (Hargreaves, 1998; Shapiro, 2010) y en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias en particular (Hong, Lin y Lawrenz, 2012; Hugo, 2008; Marbá, y Márquez, 2010; Mellado, Blanco, Borrachero y Cárdenas, 2013; Vázquez y Manassero, 2007a, 2007b).

En la actualidad, puede considerarse la enseñanza como una práctica emocional influida por procesos cognitivos y afectivos. Además, existen mecanismos racionales que nos dirigen, pero también emocionales que juegan un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, Hargreaves (2003) considera que las emociones se encuentran en el corazón de la enseñanza.

En la línea de estos antecedentes, es necesario el estudio del dominio afectivo en la asignatura de Física y Química, ya que en ella se imparten contenidos científicos que habitualmente generan mayoritariamente emociones negativas. De esta manera, no se encuentran motivados ni entusiasmados por aprender los contenidos de esta materia. Por tanto, con este estudio se pretende conocer las emociones experimentadas por los

alumnos de 3º ESO (Educación Secundaria Obligatoria) al analizar y comprender los contenidos científicos en la asignatura de Física y Química. Por tanto, es necesario conocer estos aspectos con el fin de tomar conciencia de por qué experimentan estas emociones e intentar cambiarlas a través de futuros programas de intervención.

Objetivos

El objetivo de este estudio es:

- Conocer y analizar las emociones que experimentan los alumnos de 3º de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) ante el aprendizaje de contenidos científicos de dos bloques concreto de la asignatura de Física y Química.

Participantes/Muestra

La muestra está constituida por un total de 84 alumnos de un centro público de la provincia de Badajoz (España), durante el curso escolar 2013/2014. El proceso de muestreo se ha llevado a cabo para seleccionar a los sujetos encuestados ha consistido en un muestreo no probabilístico de conveniencia o incidental.

Tabla 1. *Distribución del alumnado por centro.*

Centro	Curso	Nº Alumnos
Público	3º ESO	84

El 48,5% de los sujetos son hombres y el 51,5% restantes son mujeres.

Figura 1. Distribución por género de la muestra.

Metodología de Investigación

Para realizar esta investigación se ha utilizado una metodología descriptiva por encuesta. El instrumento de recogida de datos fue un cuestionario de elaboración propia teniendo en cuenta la opinión de Buendía (1997) y algunas ideas del cuestionario de Borrachero et al. (2011), en el que se recogen las opiniones exteriorizadas por los futuros profesores de Secundaria hacia la impartición de contenidos de Física y de Química a lo largo de su período de aprendizaje.

Con el fin de alcanzar nuestros objetivos de investigación, se organizan las preguntas planteadas en torno a una tabla para medir las emociones que sobre las emociones experimentadas en el aprendizaje de contenidos de dos bloques concretos en la materia de Física y Química.

Se han clasificado las emociones en torno a dos categorías, positivas y negativas, atendiendo a las clasificaciones que realizan Bisquerra (2009), Casacuberta (2000), Damasio (2010), Fernández-Abascal et al. (2001), Goleman (1996) y Rebollo, García, Barragán, Buzón y Vega (2008), y nuestra propia experiencia en investigaciones pasadas. Se ha utilizado una escala dicotómica de dos puntos para medir estas emociones, tanto positivas como negativas, donde: 0 “No experimenté esa emoción”; 1 “Sí experimenté esa emoción”.

En la Tabla 2 se muestra la clasificación de las emociones utilizada para esta investigación, en torno a las dos categorías en estudio.

Tabla 2.*Clasificación de las emociones.*

Clasificación de las emociones			
POSITIVAS	Alegría	NEGATIVAS	Ansiedad
	Confianza		Asco
	Diversión		Enfado
	Entusiasmo		Miedo
	Felicidad		Nerviosismo
	Satisfacción		Preocupación
	Tranquilidad		Tristeza
	Admiración		Vergüenza
	Sorpresa		Aburrimiento

En este estudio se analizan los bloques de contenidos de materia y energía y electricidad. Estos bloques están constituidos por los siguientes contenidos para los

alumnos del tercer curso de ESO. En la Tabla 3 y Tabla 4 se muestran los contenidos objeto de estudio que se analizan.

Tabla 3.*Contenidos analizados en este estudio.*

1. MATERIA	
1.1	Los átomos y las moléculas
1.2	Cálculo de densidades de líquidos y sólidos
1.3	Separación de los elementos de una mezcla
1.4	Los estados de la materia
1.5	Sustancias puras y mezclas
1.6	Los elementos y los compuestos

Tabla 4.*Contenidos analizados en este estudio.*

2. ENERGÍA Y ELECTRICIDAD	
2.1	La energía y las formas de la energía
2.2	La temperatura y escalas de temperatura
2.3	El calor y la variación de temperatura
2.4	Los cambios de estado de la materia
2.5	La electricidad, como se produce y cómo se usa
2.6	Circuitos eléctricos
2.7	Luz y sonido

Los estudiantes determinaron las emociones que experimentaron en cada uno de ellos con el fin de determinar los aspectos más beneficiosos y los más negativos emocionalmente.

Resultados y Discusión

En este apartado, se muestran los resultados obtenidos tras realizar el análisis descriptivo de la muestra de las emociones que experimentan los sujetos participantes en el aprendizaje de contenidos concretos en la asignatura de Física y Química.

En los siguientes gráficos, se representan las emociones positivas a la izquierda y las emociones negativas a la derecha, utilizando como medida el número de alumnos de 3º de ESO que han experimentado cada una de estas emociones en función del contenido impartido en la materia de Física y Química. Cada uno de los contenidos que se muestran en los gráficos se recoges en las Tabla 3 y 4 analizadas con anterioridad.

Figura 2. Emociones experimentadas por los alumnos de 3º ESO ante contenidos del bloque 1.

Figura 3. Emociones experimentadas por los alumnos de 3º ESO ante contenidos del bloque 2.

En la Figura 2 y 3, puede observarse que los estudiantes de 3º de ESO experimentan con mayor frecuencia emociones negativas como aburrimiento. En cuanto a las emociones positivas son experimentadas en menor frecuencia por los alumnos.

Estos resultados pueden compararse con el estudio realizado por Brígido, Conde y Bermejo (2013), con estudiantes de Magisterio de Primaria ante el aprendizaje de

contenidos de Física y Química, donde los futuros maestros de Primaria experimentaron mayoritariamente emociones negativas como miedo, incertidumbre o ansiedad.

Agradecimientos: Este trabajo forma parte del Proyecto Nacional de Investigación EDU2012-34140 del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

Referencias

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Borrachero, A.B., Costillo, E., Brígido, M. y Bermejo, M.L. (2011). Las emociones despertadas en los futuros profesores de Secundaria, según el campo de procedencia, al impartir contenidos científicos. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, XV*(38).

Brígido, M., Conde, M.C. y Bermejo, M.L. (2013). Relación entre el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias en la formación inicial del profesorado de primaria. En V. Mellado, L.J. Blanco, A.B. Borrachero y J.A. Cárdenas (Eds.), *Las emociones en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias y las Matemáticas* (pp.329-350). Badajoz, España: DEPROFE.

Buendía, L. (1997). La investigación por encuesta. La investigación observacional. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández. (Coords.), *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Casacuberta, D. (2000). *Qué es una emoción*. Barcelona: Crítica.

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Editorial Destino.

Fernández-Abascal, E., Martín, M. y Domínguez, J. (2001). *Procesos psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, *14*, 835- 854.

Hargreaves, A. (2003). Teaching in the knowledge society. Maindenhead: Open University Press.

Hong, Z.R., Lin, H.S. y Lawrenz, F.P. (2012). Effects of an Integrated Science and Societal Implication Intervention on Promoting Adolescents' Positive Thinking

and Emotional Perceptions in Learning Science. *International Journal of Science Education*, *34*(3), 329-252.

Hugo, D. (2008). *Análisis del proceso de autorregulación de las Prácticas Docentes de futuras profesoras de ciencias focalizado en sus emociones.* Tesis doctoral inédita. Universitat Autónoma de Barcelona.

Mellado, V., Blanco, L.J., Borrachero, A.B. y Cárdenas, J.A. (2013). *Las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias y las matemáticas.* Badajoz, España: DEPROFE.

Rebollo, M.A., Gracía, R., Barragán, R., Buzón, O. y Vega, L. (2008). Las emociones en el aprendizaje online. *RELIEVE, 14*(1). Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/ RELIEVEv14n1_2.htm

Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 616-621.

Vázquez, A. y Manassero, M.A (2007a). En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica (I): evidencias y argumentos generales. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 4*(2), 247-271.

Vázquez, A. y Manassero, M.A (2007b). En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica (II): evidencias empíricas derivadas de la investigación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 4*(3), 417-441.

METODOLOGÍAS ACTIVAS E INDICADORES DE EVALUACIÓN ¿MEJORAN LA AUTOEFICACIA Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR?

Carmen Mª Vizoso, María Arrimada, Rut Sánchez, F. Javier Pérez y Olga Arias
Universidad de León

Resumen

La docencia universitaria de calidad es altamente exigente. Los profesores universitarios deben considerar en su labor docente aspectos pedagógicos, empleando metodologías de enseñanza activas para demandar que los estudiantes asuman responsabilidad y autocontrol en el proceso de aprendizaje, y también factores psicológicos que influyen en el rendimiento académico, como las creencias de autoeficacia. En este estudio se emplearon tres métodos de enseñanza: estudio de casos, ejercicios y problemas y seminario y, para cada método, se propusieron dos condiciones: a) ofrecer información al alumnado sobre los criterios de evaluación previamente a la realización de la tarea y b) no ofrecer información sobre dichos criterios. Participaron 294 estudiantes de la Universidad de León. Se evaluó la autoeficacia mediante el Cuestionario de Autoeficacia hacia la Tarea de Educación Superior (*ad hoc*) y el rendimiento mediante los criterios de evaluación establecidos por el profesor. Los resultados muestran que los estudiantes que conocen los criterios de evaluación presentan niveles de autoeficacia superiores a los estudiantes que los ignoran para los tres métodos de enseñanza. Sin embargo, el rendimiento es superior si conocen los criterios de evaluación cuando se utiliza el estudio de casos y ejercicios y problemas, pero no cuando la metodología es el seminario.

Abstract

University teaching quality is highly demanding. University teachers should consider pedagogical factors in their teaching, using active methodologies to demand that students take responsibility and self-control in learning process, and psychological factors that affect academic performance, as self-efficacy beliefs. In this study, three teaching methods were used: sample study, exercises and problems and seminar and, for each method, two conditions were proposed: a) provide information to students about

the evaluation criteria preceding the task ending b) not provide information about these criteria. 294 students from the University of León participated in the study. Self-efficacy was evaluated with the Self-efficacy Questionnaire toward the Task for Higher Education (*ad hoc*) and performance evaluated with evaluation criteria which were determined by the teacher. The results show that students who know the evaluation criteria have higher self-efficacy levels than students who ignore them for the three teaching methods. However, performance is higher if they know the evaluation criteria for sample study and exercises and problems mythologies, but not for seminary methodology.

Introducción

Los nuevos planteamientos de enseñanza universitaria requieren una labor de docencia altamente exigente. Los profesores deben tener en consideración no solo los aspectos científicos en relación al contenido de la materia, sino también aspectos pedagógicos en relación a la metodología de enseñanza-aprendizaje y además factores psicológicos que afectan al rendimiento académico, como por ejemplo la autoeficacia. El uso de métodos activos de enseñanza implica que el estudiante asuma una mayor responsabilidad y autocontrol en el proceso de aprendizaje y resulta más beneficioso que las enseñanzas tradicionales (Robledo, Fidalgo, Arias y Álvarez, 2013). La percepción de autoeficacia hace referencia a la confianza que tiene una persona de poseer la capacidad para realizar una actividad determinada (Bandura, 1997). La aplicación de la teoría de autoeficacia en el ámbito educativo establece que los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia disponen de mayor motivación intrínseca académica (Bresó, Schaufeli y Salanova, 2011), buscan soluciones ante los problemas (Izquierdo, García, García, Delgado, Jiménez y Vázquez, 2008) y son más capaces de autorregular eficazmente su aprendizaje (Prat-Sala y Redford, 2010). En consecuencia, la mejora de las expectativas de autoeficacia incrementa el rendimiento en las tareas de aprendizaje (Vera, Salanova y Martín-del-Río, 2011).

Teniendo en cuenta estos factores, los principales objetivos de este estudio son contrastar si la autoeficacia de los estudiantes hacia la tarea y/o el rendimiento varían cuando conocen los criterios de evaluación ante diferentes métodos activos de enseñanza.

Método

Materiales

La autoeficacia se evaluó mediante el Cuestionario de Autoeficacia hacia la Tarea de Educación Superior. Este instrumento de evaluación fue diseñado *ad hoc* siguiendo la guía para la construcción de escalas de autoeficacia de Bandura (2001). Los alumnos debían estimar en qué medida podían efectuar correctamente cada actividad (por ejemplo, "¿En qué medida crees que puedes realizar correctamente el pronóstico de Lorenzo en los cuatro ámbitos de desarrollo?"). La escala de respuesta oscilaba entre 0 ("Muy seguro de no poder hacerlo correctamente") y 100 ("Muy seguro de poder hacerlo correctamente").

Muestra

La muestra consta de 294 estudiantes universitarios de la Universidad de León, de los cuales 72 cursaban la asignatura Psicología Educativa del Grado de Educación Infantil, 81 cursaban la asignatura Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Desarrollo del Grado de Educación Infantil, 94 cursaban la asignatura Enfermería de la Mujer y Cuidados del Neonato del Grado de Enfermería y 47 cursaban la asignatura Aspectos Psicosociales del Trabajo y Organizaciones del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos.

Diseño y Procedimiento

En este estudio se emplearon tres métodos de enseñanza: estudio de casos, ejercicios y problemas y seminario. Se dividió el conjunto de alumnos matriculados en cada asignatura en dos grupos. En ambos grupos se empleó el mismo temario, el mismo método de enseñanza y se realizó la misma tarea. Además, en ambos grupos, antes de comenzar la tarea, se requería que los alumnos respondieran al Cuestionario de Autoeficacia hacia la Tarea en Educación Superior. Sin embargo, mientras que en un grupo se hicieron explícitos los criterios de evaluación de la tarea, en el otro no se aportó esta información. En todas las asignaturas, se comenzó con el grupo que no conoce los criterios de evaluación. Una vez finalizada la implementación de la metodología objeto de estudio, cada profesor aplicó los criterios de evaluación (indicados previamente o no) para determinar el rendimiento de los estudiantes.

Resultados

Los análisis estadísticos mostraron que las creencias de autoeficacia percibidas por los alumnos que conocían los criterios de evaluación fueron significativamente superiores que las informadas por el grupo que los desconocía (F (1,292)=8.628; p=.004; η^2 =.029). No se observaron diferencias significativas en la autoeficacia entre metodologías en el grupo que desconocía los criterios de evaluación (F (2,140)= 3.159; p=.056), mientras que en el grupo que conocía los criterios de evaluación se encontró diferencias significativas en la autoeficacia en función de la metodología (F (2,148)= 6.156; p=.003; η^2 =.077), revelando las comparaciones *post-hoc* que las creencias de autoeficacia fueron significativamente superiores al realizar estudio de casos que al realizar ejercicios y problemas (p= .003).

Figura 1. Valores medios de Autoeficacia para cada tipo de metodología en el grupo que conocía los criterios de evaluación y en el grupo que desconocía los criterios

El rendimiento obtenido por el grupo que conocía los criterios de evaluación fue también significativamente superior que el obtenido por el grupo que ignoraba estos criterios (F (1,292)=5.916; p=.016; η^2 =.020). No obstante, los alumnos que desconocen los criterios de evaluación presentaron un rendimiento diferente en función de la metodología empleada (F (2,140)= 3.240; p=.042; η^2 =.044), revelando las comparaciones *post-hoc* que las notas fueron significativamente superiores al realizar seminarios que al realizar ejercicios y problemas (p= .045). Sin embargo, no se observó

diferencias significativas de rendimiento entre las diferentes metodologías en el grupo que conocía los criterios de evaluación (F (2,148)= .897; p=.410).

Figura 2. Valores medios de Rendimiento para cada tipo de metodología en el grupo que conocía los criterios de evaluación y en el grupo que desconocía los criterios

Conclusiones

Una vez realizados los análisis estadísticos se puede concluir que los niveles de autoeficacia son superiores para los estudiantes que conocen los criterios de evaluación frente a los que los ignoran, en las tres metodologías de enseñanza activa utilizadas. En cuanto al rendimiento, cuando se utiliza el estudio de casos y ejercicios y problemas los estudiantes presentan un rendimiento superior si conocen los criterios de evaluación, pero este efecto no se obtiene cuando la metodología empleada es el seminario. Por lo tanto, se puede concluir que las metodologías activas y los indicadores de evaluación influyen en la percepción de autoeficacia y en el rendimiento del alumnado, aunque hay que tener en cuenta que esta influencia depende de la metodología empleada.

No obstante, cabe señalar que sería recomendable ampliar la muestra y contrastar los resultados empleando otras metodologías activas en trabajos futuros.

Agradecimientos

Este estudio fue financiado con el proyecto de investigación de la Universidad de León, *Metodologías activas e indicadores de evaluación ¿mejoran la autoeficacia y el rendimiento del alumnado en educación superior?* (ULE-PAID-2014).

Referencias

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2001). Guía para la construcción de escalas de autoeficacia. *Revista Evaluar, 2*, 7-37.

Bresó, E., Schaufeli, W. B. y Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education, 61*, 339-355.

Izquierdo, D. G., García, J. F. G., García, I. L. C., Delgado, A. M., Jiménez, S. G. y Vázquez, L. V. (2008). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia para el Afrontamiento del Estrés (EAEAE). *Psicothema, 20*, 155-165.

Prat-Sala, M. y Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology, 80*, 283-305.

Robledo, P., Fidalgo, R., Arias, O. y Álvarez, L. (2013). Estudio comparativo de los enfoques tradicionales frente a los Innovadores en la enseñanza universitaria (pp. 313-330). En O. Arias y R. Fidalgo (Eds.), *Innovación educativa en la Educación Superior. Fundamentos, evaluación e instrucción*. Editorial Académica Española, Lap Lambert Academic Publishing GmbH & Co.

Vera, M., Salanova, M. y Martín-del-Río, B. (2011). Self-efficacy among university faculty: how to develop an adjusted scale. *Anales de Psicología, 27*, 800-807.

LA RÚBRICA EN LA FORMACIÓN DE UN DOCENTE REFLEXIVO: EXPERIENCIA EN UN TALLER DE DRAMATIZACIÓN EN EL AULA EXPERIMENTAL DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Ana Belén Cañizares Sevilla y Regina Gallego Viejo

Universidad de Córdoba

Resumen

Realizamos el estudio documental, mediante la estrategia de análisis de contenido, para analizar los trabajos de estudiantes de dos cursos para detectar si existen diferencias en cuanto a los que emplearon como recursos una *Guía para la programación de un taller y* las *rúbricas*. Del estudio, en el marco de un *Taller de Dramatización* con escolares en el contexto del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Córdoba, se obtiene por resultados: una mejora en el desarrollo de habilidades de las competencias profesionales en los universitarios; se incrementan: el grado de reflexión del proceso, la aportación de evidencias, la profundidad de los comentarios y la capacidad de prestar más atención al aprendizaje de los escolares. Se concluye que existe una relación entre el uso de rúbricas de evaluación y la mejora de rendimiento de los estudiantes, las emplean para su auto-evaluación y contribuyen a un mayor desarrollo del meta-aprendizaje.

Abstract

We realize the documentary study by content analysis strategy, to analyze the work of students from two courses to test for differences in the resources they used as a Guide for scheduling a workshop and rubrics. The study as part of a Drama Workshop with school in the context of Early Childhood Education Degree from the University of Cordoba, is obtained by results: an improvement in the skills development of professional skills in college; They increase: the degree of reflection of the process, providing evidence, the depth of the comments and the ability to pay more attention to learning in school. We conclude that there is a relationship between the use of assessment rubrics and improving student performance, the use for self-assessment and contribute to the further development of meta-learning.

Introducción

El Aula Experimental de Educación Infantil (AEEI) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba es un espacio formativo articulado en el Grado de Educación Infantil, para llevar planteamientos de prácticas donde poder comprender lo que hacen los profesionales enfrentados en las situaciones de su trabajo. Es un Proyecto de innovación, para integrar teoría-práctica en el marco de una cultura interdisciplinar del equipo de docentes que lo forman.[1]

Para atender la formación inicial del profesorado, orientado hacia la acción del estudiante (Bunk, 1994), tomamos el marco organizativo y el desarrollo de un taller con niños/as como referente de un escenario socio-profesional. Propiciamos experiencias de iniciación a los modelos activos (Aguilar, 2009; Borghi, 2005; Britton, 2000; Ibáñez, 2008; Vizcaíno, 2008). Aspiramos a formar un *docente práctico reflexivo* (Schön, 1993), considerando que las competencias solamente pueden adquirirse y desarrollarse en contextos profesionales auténticos (Le Boterf, 2001). La actividad académica consta de: I) Elaboración de una programación del taller, siguiendo indicaciones de una Guía y la rúbrica. II) Realización de intervención con escolares, recibe indicaciones de su actuación. III) Reflexión sobre el proceso y valoración global del desempeño.

La rúbrica es una herramienta analítica que por su carácter formativo permite no solamente corregir y evaluar: ayuda a aprender (Blanco, 2008) al clarificar lo que se espera del trabajo, valorar su ejecución y proporcionar retroalimentación al estudiante (Fernández, 2010).

Método

En la asignatura *Educación de la voz para docentes* (optativa, curso 4º), se organiza un *Taller de Dramatización* a desarrollar en el AEEI. En nuestra hipótesis los

[1] "El Aula Experimental de Educación Infantil" durante el curso 2014/15 es un Sub-proyecto 3 incluido dentro de Proyecto Coordinado de Innovación Educativa de las Titulaciones Oficiales de la UCO, titulado: El Grado de Educación Infantil, una formación basada en Competencias. Véase memorias anteriores en: Gallego, R. (Coord.) (2012). *El aula Experimental de Educación Infantil: Un nuevo enfoque de formación práctica en el Grado de Maestro* (UCO Memoria 111002). Recuperado del sitio de Internet de la Universidad de Córdoba, Innovación Educativa: http://www.uco.es/innovacioneducativa/plan-innovacion-mejora-educativa/proyectos/documentos/memorias/2011-2012/ciencias-educacion/111002.pdf.
Gallego, R. (Coord.) (2013). *El aula experimental de Educación Infantil: Hacia un nuevo enfoque en la formación práctica de los maestros* (UCO Memoria 124054). Recuperado del sitio de Internet de la Universidad de Córdoba, Innovación Educativa: http://www.uco.es/innovacioneducativa/plan-innovacion-mejora-educativa/proyectos/documentos/memorias/2012-2013/ciencias-educacion/124054.pdf.

16 objetivos formativos propician el desarrollo de Competencias Profesionales en un contexto de aprendizaje real con escolares en el que los universitarios propician la auto-observación sobre su interacción. Se propone la distribución en cinco grupos de trabajo. Mediante dos recursos didácticos, la *Guía para la programación de un taller y rúbricas*, el docente ayuda a visualizar al estudiante el proceso[1]. Para el seguimiento analizamos los documentos fijados en plataforma Moodle, permite documentar las evidencias de conocimiento y desempeño. Utilizamos auto-evaluación y evaluación por pares.

Procedemos a un *estudio documental* (De la Torre y Navarro, 1990; Del Rincón, Latorre, Arnal y Sans, 1995), investigación cualitativa para realizar descripciones respecto a los fenómenos educativos de una realidad concreta. Se codificaron los textos y empleamos plantillas sobre las que se escriben datos para enunciar los componentes a medida que se detectan su existencia.

Partimos de los trabajos escritos de los estudiantes del curso 2013/14 y procedemos a compararlos con los del posterior 2014/15, para detectar posibles evidencias sobre una mejora de éstos a partir de la implementación de los dos recursos. Se describieron indicadores, competencias y objetivos asociados al tipo de la tarea (programación-desarrollo- reflexión), los resultados de aprendizaje esperados y los criterios de evaluación (Véase Tabla 1). Se realiza un instrumento para conocer el grado de percepción sobre su utilidad.

[1]Los materiales didácticos para los estudiantes "Guía para el Estudiante", partiendo de las orientaciones para la redacción de una "Programación para diseñar un taller para educación infantil" y las rúbricas están disponibles en sitio Internet de la Universidad de Córdoba: www.uco.es/lacasita

Tabla 1

Componentes analíticos de las rúbricas

RÚBRICA FASE I ***Preparación.*** *Diseñar un taller para educación infantil*	**RÚBRICA FASE II** ***Desarrollo*** *Puesta en marcha del taller*	**RÚBRICA FASE III** ***Cierre*** *Actividad Académica Dirigida*
Valorar desempeño del estudiante: Elaboración de programación	**Valorar intervención con los escolares. 16 Componentes en consonancia con los objetivos del AEEI**	**Autoconocimiento sobre el grado de las competencias profesionales. Percepción global**
Redacta objetivo general taller Efectúa reparto responsabilidades El taller se ajusta al ciclo Concreta dos competencias curriculares Diseña actividades interesantes y creativas Analiza cómo va a invitar a la participación de los escolares Refleja tipo de agrupamiento y adecuación al espacio Contiene una planificación temporal coherente Propone recursos Establece expectativas de resultados para los niños Establece expectativas de resultados como universitario, relacionados con la asignatura Reflexionan sobre proceso	2a. Han colaborado miembros del grupo 2b. Cada miembro ha respondido con eficacia a las responsabilidades asignadas 3a. Han potenciado objetivos del taller 4a. Adaptados a las capacidades infantiles 5a. Han potenciado el aprendizaje de los niños con el juego como estrategia 5b. Han facilitado la actividad, exploración e investigación de los niños. 5c. Han respetado los diferentes ritmos de participación de los niños. 5d. Han observado a niños para que sean los protagonistas 6e. Se han comunicado con una postura corporal y tono vocal adecuados 7a. Han gestionado los grupos de niños 7b. Se han adaptado a la diversidad y necesidades 8a. Se ha manejado uso del tiempo para presentación desarrollo y cierre del taller 9a. Han organizado los recursos 9b. Los recursos mostrados con destreza 10. Han respondido con eficacia a imprevistos 11. Han intervenido atendiendo a unas expectativas de resultados	CP1.Competencia de trabajo cooperativo CP3. Competencia de expresión y comunicación oral. CP4.Competencia para diseñar situaciones educativas CP5. Competencia para participar en intervenciones educativas con niños y niñas y relacionar teoría y práctica. CP6. Percepción del desarrollo de las competencias específicas del Grado de E infantil vinculadas con la asignatura
Habilidades comunicación escrita: A. Portada, índice, paginación; B. Cuidado de fuentes y tabulación/justificación. C. Organiza y articula. las ideas en párrafos; D. Incluye referencias documentales. E. Referencias correctas (normas APA)		CP2.Competencia de expresión y comunicación escritas

Se obtiene por resultado que la utilización de la Guía y rúbricas facilitan la realización de la actividad. El estudiante se responsabiliza en su formación, al transmitirle los conocimientos específicos para el desarrollo de un taller, atendiendo a las habilidades y conocimientos previos interdisciplinares que debe aplicar en la programación. Explica los objetivos de la organización para anticiparse a la toma de decisiones para resolver las situaciones de aprendizaje en la puesta en marcha. Permite que reciba indicaciones de un observador externo, junto a su propia interpretación de la descripción de la vivencia autoobservada. Se incrementan: el grado de reflexión del proceso, la aportación de evidencias, la profundidad de los comentarios y la capacidad

de prestar más atención al aprendizaje de los escolares. Desde la perspectiva del docente, favorece el acto pedagógico.

Desde la perspectiva de los estudiantes son documentos muy útiles (media= 4,2). El rendimiento académico se eleva. En relación a la CP4, *diseñar intervenciones*, aún considerada con un alto valor los estudiantes ofrecen una inferior valoración (media =3,6), son conscientes de que precisan mayor formación. Este último resultado coincide con una demanda de promociones anteriores, véase Cañizares, Gallego y González (2014).

Mediante la comparación de resultados académicos, comprobamos, en consonancia con los trabajos de Ibarra, Rodríguez y Gómez (2012), Raposo y Martínez (2011) y Valverde y Ciudad (2014), que existe una relación entre el uso de rúbricas de evaluación y la mejora de rendimiento, las emplean para su auto-evaluación y contribuyen a un mayor desarrollo del meta aprendizaje en los estudiantes. Mejoraron su grado de observación en las tareas. Permiten una evaluación formativa; sobre el progreso de sus competencias: enseñan y a la vez ayudan a evaluar

Entre los aspectos a tener en cuenta, en la planificación debemos considerar que los estudiantes no están familiarizados con el uso de rúbricas. Como líneas futuras debemos medir la fiabilidad del instrumento estimando la consistencia interna al entenderse que, si varios ítems miden el mismo rasgo, estos deben estar inter correlacionados. La inclusión del análisis factorial para elaborar rúbricas, identificará con mayor eficacia los criterios para la evaluación de competencias y permitirá generar instrumentos precisos para empleo entre los docentes.

Referencias

Aguilar, C. et al. (2009). *Actividades para educación infantil: 3, 4, 5 y 6 años.* Sevilla: Wanceulen.

Blanco, Á. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. En L. Prieto (Coord.), *La enseñanza centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado* (pp. 171-188). Barcelona: Octaedro.

Borghi, B. Q. (2005). *Los talleres en educación infantil: espacios de crecimiento*. Barcelona: Graó

Britton, L. (2000). *Jugar y aprender. El método Montessori. Guía de actividades educativas desde los 2 a los 6 años.* Barcelona: Paidós

Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional, 1,* 8-14.

Cañizares, A. B., Gallego, R., y González, N. (2014). La formación a través de la práctica profesional: el aula experimental de educación infantil de la universidad de córdoba. *Innovación educativa, 24,* 273-288.

De la Torre, E. y Navarro, R. (1990). *Metodología de la investigación bibliográfica, archivística y documental*. México D.F.: McGraw-Hill.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria, 8*(1).

Gil, M. C. y Gallego, R. (2009). Hacia un nuevo enfoque en la formación práctica de los maestros. En M. Raposo et al. (Coords.). *El prácticum más allá del empleo: Formación vs. Training* (pp. 593-604). A Coruña: Imprenta Universitaria.

Ibáñez, C. (2008). El *proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla.

Ibarra, M., Rodríguez, G., y Gómez, M. A. (2012). La evaluación entreiguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de educación,* (359), 206-231.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

Raposo, M., y Martínez, M. E. (2011). La Rúbrica en la Enseñanza Universitaria: Un recurso para la tutoría de Grupos de Estudiantes. *Formación universitaria, 4*(4).

Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidos.

Valverde, J. y Ciudad, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. *REDU: Revista de Docencia Universitaria, 12*(1), 49-79.

Vizcaíno, I. (2008). *Guía fácil para programar en educación infantil (0-6 años) trabajar por proyectos*. Madrid: Wolters Kluwer.

MATEMÁTICAS DE LA CASA CRUZ CHAQUEÑA

Albanese, V., Adamuz-Povedano, N.**, y Bracho-López, R.**

Universidad de Granada, España; Universidad de Córdoba**, España*

Resumen

Presentamos una experiencia educativa realizada en el programa de Etnomatemática. Trabajando por proyectos en pequeños grupos en la formación inicial de maestros de Primaria se fomenta el diseño de actividades matemáticas ligadas a algún elemento del contexto, insistiendo en la relación con los aspectos socioculturales. Queremos evaluar si en este trabajo por proyectos los futuros docentes: 1) detectan cómo se relacionan las Matemáticas con el contexto cultural del elemento seleccionado; 2) reflejan estos aspectos socioculturales en el diseño de las actividades para el aula de Primaria. En el análisis cualitativo de los informes de los proyectos elaborados se detectan categorías para después reflexionar ambos puntos mencionados. Aquí se presenta el análisis del proyecto sobre la Casa Cruz, un edificio histórico situado cerca de la ciudad donde se desarrolla el curso. Se evidencia así que los futuros docentes logran reconocer la relación de las Matemáticas con la cultura y lo reflejan en la actividad diseñada. En este caso el trabajo con elementos socioculturales del entorno consigue fomentar el reconocimiento de la relación entre las Matemáticas y la cultura.

Abstract

We present an educational experience carried out in the program of Ethnomathematics. Working with project learning in small groups in primary teachers' training, we promote the design of mathematical activities linked to some element of the context, focusing on the relation with the sociocultural aspects. We want to evaluate if, in this working with projects, pre-service teachers: 1) see how mathematics is linked to the cultural context of the selected element; 2) reflect these relation with cultural aspects in the design of primary school activities. In the qualitative analysis of the reports of the projects we define categories. Here we present the analysis of the project of the "Casa Cruz", a historical building located near the city where the course is developed. The evidences show that the pre-service teachers achieve to recognize the relation between mathematics and culture and to reflect this in the activity designed. In this case working

with cultural elements of the environment gets to promote the identification of the relation between mathematics and culture.

Introducción

La Etnomatemática es un programa de investigación de la Educación Matemática que propone valorizar los aspectos socioculturales de la generación y desarrollo del conocimiento (matemático) en el proceso de enseñanza-aprendizaje (D'Ambrosio, 2008). Las directrices legislativas en Argentina, país donde llevamos a cabo la experiencia que presentamos, fomentan la integración de los saberes socioculturales, rurales como de los pueblos originarios, con los saberes escolares y su introducción en el sistema educativo, encontrándose así muy acordes con los principios de la Etnomatemática (Albanese, Santillán y Oliveras, 2014). Hay que empezar desde la formación docente para que el cambio llegue a las aulas, así que decidimos intervenir en este nivel. Diseñamos un curso en donde los futuros maestros, en pequeños grupos, llevaran a cabo un proyecto donde estudiaran algún *signo cultural*, o elemento característico de la cultura material o inmaterial de su entorno (Gavarrete, 2012; Oliveras, 1996) de su elección, con el propósito de sacar a la luz la relación de la matemática con la práctica o construcción del signo y sus aspectos socioculturales. El estudio del signo se realiza en tres fases, primero hay que justificar la elección del signo con su relevancia sociocultural, segundo hay que recolectar información sobre el signo, tercero hay que analizar en la información cuales son los elementos matemáticos y como se relacionan con los aspectos socioculturales. A partir de los hallazgos conseguidos se desarrolla la cuarta fase donde se elabora una actividad de aula para trabajar la relación matemática-cultura con los niños.

Objetivo

Pretendemos evaluar si en este trabajo los futuros docentes: 1) detectan cómo se relacionan las Matemáticas con el contexto cultural del elemento seleccionado; 2) reflejan estos aspectos socioculturales en el diseño de las actividades para el aula de Primaria.

Aquí nos centramos en el análisis del proyecto que estudia la Casa Cruz Chaqueña (Figura 1), un edificio histórico de mitad del siglo XX alrededor de cuya fundación

existen muchas leyendas por la particular planta a forma de cruz y la estructura de las huertas que las rodean.

Figura 1. Fotos de la Casa Cruz Chaqueña y panorámica de la estructura del jardín.

Metodología

Se lleva a cabo un curso formativo optativo para futuros docentes de matemática de la Universidad Nacional del Chaco Austral (UNCAUS), una región en el Norte de Argentina. Asisten a las cuatro sesiones, de manera no constante, entre 10-15 participantes. Se familiariza los participantes con el estudio de un signo cultural y la elaboración de actividades de aula mostrando lo que se ha realizado con una artesanía de trenzado (Albanese, Oliveras y Perales, 2012, 2014; Albanese y Perales, 2014). Al final se presentan oralmente seis proyectos y se entregan los informes de cinco de ellos. Presentamos un análisis cualitativo (Coffey y Atkinson, 2005) del informe de la Casa Cruz, determinando categorías para las fases del proyecto en relación a los dos focos de interés detallados en el objetivo. Se emplea el programa MAXQDA7 para organizar los datos y se resume la información en tablas.

Resultados

En el proyecto se recoge información sobre las leyendas que rodean la fundación de la Casa Cruz por un inmigrante búlgaro y las actuaciones recientes del Municipio para revalorizarla como edificio histórico. En la Tabla 1 se resumen los datos proporcionados en el proyecto según las fases de su realización.

Tabla 1

Resumen de las informaciones para cada parte del proyecto

Fase	Categoría	Proyecto "Casa Cruz"
1 Elección del signo	Relevancia cultural	• Testigo de la inmigración europea en la primera mitad del siglo XX. • Fuente de leyendas y supersticiones. • Recién reestructurada y revalorizada para el turismo (en particular místico).
	Potencial matemático	Formas geométricas en la construcción de la casa y la estructura de las huertas.
	Conexión otras materias	- Historia: inmigración europea. - Lengua: leyendas y creencia de la zona.
2 Información recolectada	Fuentes	Consultaron varios documentos • Historia de la familia y del fundador de la casa. • Libro de un historiador de la ciudad.
	Temas abarcados	Sobre la estructura de la casa y las huertas y la historia personal del fundador.
3 Análisis	Aspectos matemáticos	• Orientación geográfica: perpendicularidad de los puntos cardinales. • Formas geométricas: círculos concéntricos, cuadrados rectángulos. • Sistema de medida y escala (sin mayor especificación)
	Influencias culturales	Desde la perspectiva del fundador... se hacen hipótesis Optimización de los recursos: - los círculos concéntricos son las formas más sencillos para las herramientas a disposición y optimizan el utiliza del agua, de la casa al riego de las huertas. - La disposición con los puntos cardinales y la forma a cruz sirve para optimizar la luz.
4 Diseño de actividad	Presentación contenidos matemáticos	Escala y medidas: Dibujo de un plano de la casa después de una visita donde se toman medida y se apuntan las formas en escala. Relación con las leyendas (sin más detalle).
	Valoración aspectos culturales	Se valoriza el patrimonio cultural. Se trabaja la matemática en el contexto.

La justificación de la elección del signo es bien fundamentada en el contexto ya que se explica como la Casa Cruz se ha vuelto fuente de misterio y superstición para los habitantes de la zona adquiriendo un valor cultural. En el análisis cabe destacar que las futuras maestras hacen el esfuerzo de ponerse en el lugar del fundador, para realizar hipótesis sobre las razones de la peculiar forma de la casa y de las huertas. Tienen en consideración las herramientas a disposición en la época y los probables conocimientos que poseía el fundador. Así que evidencian la relación de la estructura geométrica de la casa y de las huertas (Figura 2.) con la necesidad de optimizar los recursos (el agua y la luz), logrando relacionar las matemáticas con los aspectos sociales y culturales del entorno del fundador.

Figura 2. Mapa de las huertas y plano de la Casa Cruz. Imágenes del informe del proyecto.

La actividad diseñada no se presenta en gran detalle. Se centra en la simetría de estas formas ligada a reproducción de las mismas para la elaboración de un plano de la casa y de una mapa de los jardines, trabajando así principalmente las medidas y la escala. Es relevante que el trabajo se realizaría en conjunto con la materia de Lengua para relacionar la forma de la Casa con los significados simbólicos "misteriosos" de las leyendas y con la optimización de los recursos. Si bien solo se menciona, esto es lo que hace que se trabaje la matemática en relación con el signo cultural.

Conclusiones

Por lo que hemos observado en la sección anterior se puede afirmar que estas futuras docentes logran reconocer la relación de las Matemáticas con la cultura y lo reflejan -o mejor dicho mencionan la importancia de trabajarlo- en la actividad diseñada. Entre los proyectos entregados en este curso este es el que mejor evidencia la relación de las matemáticas con los aspectos socioculturales en el signo. Más sutil es la presentación de esta en la actividad, y esto sucede en todos los proyectos.

Creemos que depende del gran cambio de concepciones con respecto a la naturaleza de las matemáticas que implica la búsqueda de esta relación matemática-cultura. De hecho la matemática se suele considerar como un corpus de conocimientos independiente de la cultura mientras aquí se propone una concepción totalmente diferente (Barton, 1999; Albanese, Perales y Oliveras, en prensa). Este cambio necesita cierto tiempo para ser asimilado, así que conjeturamos que las cuatro sesiones del curso son un tiempo suficiente solo para abrir una ventana sobre esta nueva perspectiva, mientras hace falta más trabajo para que esto se refleje en las actuaciones docentes.

Referencias

Albanese, V., Oliveras, M. L. y Perales, F. J. (2012). Modelización matemática del trenzado artesanal. *Revista Epsilon, 29*(81), 53-62.

Albanese, V., Oliveras, M. L. y Perales, F. J. (2014). Etnomatemáticas en Artesanías de Trenzado: Aplicación de un Modelo Metodológico elaborado. *Bolema - Boletim de Educação Matemática, 28*(48), 1-20.

Albanese, V., Perales, F. J., y Oliveras, M. L. (en prensa). Matemática y lenguaje: concepciones de los profesores sobre las matemáticas, una mirada desde la etnomatemática. *Perfiles educativos*.

Albanese, V., y Perales, F. J. (2014). Pensar Matemáticamente: Una Visión Etnomatemática de la Práctica Artesanal Soguera. *RELIME - Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, *17*(3), 261-288. doi: 10.12802/relime.13.1731

Albanese, V., Santillán, A. y Oliveras, M. L. (2014). Etnomatemática y formación docente: el contexto argentino. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, *7*(1), 198-220.

Barton, B. (1999). Ethnomathematics and Philosophy. *ZDM, 31*(2), 54-58.

Coffey, A. y Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategia complementaria de investigación*. Alicante, Editorial Universidad de Antioquia.

D'Ambrosio, U. (2008). *Etnomatemática - Eslabón entre las tradiciones y la modernidad*. México: Limusa.

Gavarrete, M. E. (2012). *Modelo de aplicación de etnomatemáticas en la formación de profesores indígenas de Costa Rica*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, España. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/335/33524579005.pdf

Oliveras, M. L. (1996). *Etnomatemáticas. Formación de profesores e innovación curricular*. Granada: Comares.

LOS MEJORES PROFESORES.
QUIÉNES SON, QUÉ HACEN Y CÓMO TRABAJAN.

Juan Carlos Sánchez Huete, Miriam Prieto Egido, Manuel Riesco González y Juan González Anleo

Centro de Enseñanza Superior "Don Bosco" (UCM)

Resumen

Antecedentes. La investigación trata de definir quiénes son los mejores profesores (de educación primaria) y registrar qué hacen y cómo desarrollan su trabajo con el objeto de aprender de las buenas prácticas docentes. La pertinencia del estudio se basa en: a. La demanda social: la educación es importante y se necesitan buenos profesores; b. La necesidad de formación inicial y permanente del profesorado adecuada a los intereses de profesores e instituciones educativas. Método. La primera fase del estudio ha consistido en la revisión y análisis de la literatura científica. Para la parte empírica, se combinarían métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas. Resultados. La revisión bibliográfica ha permitido la identificación de seis dimensiones esenciales en el perfil de un maestro: competencia científico-formativa, conocimiento de la educación, función docente, cualidades y estilo docentes, gestión del aula y relación con la comunidad educativa. Conclusiones. La revisión bibliográfica aporta la adquisición de un lenguaje común y facilita la definición de los factores que componen el perfil de los buenos profesores, sus formas de pensar, actuar y sentir. Este perfil queda definido en seis dimensiones con sus correspondientes indicadores y descriptores.

Abstract

Backgrounds. The aim of this research is to define who are the best teachers (of primary education) and to identify what they do and how they develop their work, with the aim of learning from their practices. The benefit of this research lies on: a. social claim: education is important and it requiers good teachers; b. Initial and permanent teachers' training must be adapted to teachers's interests and schools' needs. Method. The firts stage of this research has been based on the review and analysis of the educational literature. The empirical stage will be based on the combination of qualitative and quantitative methods and techniques. Results. The literature review has leaded to the

identification of six dimensions which are essential for a good teacher's profile: cientific-training competence, knowledge about education, teaching function, attributes and teaching style, classroom management and relationships with the educational community. Conclusions. The literature review has provided the acquisition of a common language and the definition of the factors that make the good teachers' profile up, their ways of thinking, acting and feeling. This profile has been defined through six dimensions and its related indicators and descriptors.

Introducción

¿Por qué algunos profesores consiguen una importante y duradera influencia sobre sus alumnos? ¿Por qué unos tienen éxito y otros no? ¿Qué hacen estos docentes? ¿Quiénes son? ¿Cómo ejercen su trabajo y gestionan el aula para lograr que sus alumnos aprendan y obtengan unos resultados excelentes y persistentes?

El conocimiento del perfil de los mejores profesores constituye un activo de gran valor para cualquier centro de formación de profesores en un doble sentido: como contenido de la formación que se transmite a los estudiantes y futuros maestros; y como guía orientativa para la propia práctica del profesorado implicado en esta formación.

Este tipo de preguntas están en la base de los objetivos principales de la presente investigación:

a. Definir el concepto de "mejor profesor" en Educación Primaria.
b. Conocer el perfil de los profesores reconocidos por su buen hacer educativo.
c. Describir los aspectos críticos del ejercicio de la labor docente y educativa.

Método

En un primer momento, se define el objeto de estudio -"mejor profesor"- mediante un análisis de la literatura reciente para conocer el estado de la cuestión y contrastar los hallazgos con la realidad mediante alguna técnica cualitativa. Para ello se llevaron a cabo estas acciones:

- Amplia revisión bibliográfica desde una perspectiva histórica.
- Elaboración del perfil teórico del "buen profesor" en Educación Primaria.
- Diseño de la guía para los grupos de discusión y disposición de los instrumentos necesarios para recoger información empírica.

- Selección de las personas e invitación a participar en los grupos de discusión.

Después se analiza el contenido de las respuestas dadas en los grupos de discusión mediante el programa “Atlas.ti”.

A continuación fundamentamos teóricamente los factores que el análisis evidencia como características sobresalientes de los buenos profesores.

En etapas posteriores, trataremos de comprobar cómo ejercen su rol a través de diversas vías: pruebas estandarizadas, testimonios de colegas, evaluaciones de estudiantes, observaciones, entrevistas personalizadas, grupos de discusión.

Resultados

En este momento se han definido los factores siguientes:

- **Competencia Científico formativa**

El desempeño de una actividad como el de la educación requiere de una formación adecuada que permita al buen profesor alcanzar en sus alumnos la promoción de las capacidades personales fundamentales para vivir la vida de un modo consciente, libre, responsable y solidario. La competencia científico formativa trata de valorar la relevancia de la formación inicial y permanente en la consideración del buen maestro.

- **Conocimiento de la Educación**

La educación es la promoción de las capacidades personales para vivir la vida de un modo consciente, libre, responsable y solidario (Prellezo, 2009). Es un perfeccionamiento basado en la socialización y con una intencionalidad (García, Ruiz y García, 2009). Los fines de la educación son la meta y el horizonte de la acción educativa (Prellezo, 2009). Estos fines de la educación se basarían en el desarrollo de la ciudadanía para una sociedad democrática, en el acceso al conocimiento y a la cultura, en la compensación de desigualdades y en la convivencia en un mundo plural (Monarca, 2009, p. 69).

- **Función Docente**

En este factor encontramos:

Las <u>estrategias didácticas</u>, acciones mediante las cuales se toman decisiones en torno a lo que realizará el maestro para diseñar su acción docente.

La planificación de la enseñanza. Los maestros han de preocuparse de examinar su trabajo con la intención de mejorarlo y de realizarlo de una forma óptima.

El conocimiento y dominio didáctico de la asignatura/contenido. La buena enseñanza combina competencias técnicas y personales, un profundo conocimiento de la materia y empatía con los alumnos. El profesor convierte el contenido en algo enseñable, algo que tenga sentido para los alumnos (Sánchez, 2012).

La metodología didáctica. ¿Los buenos profesores toman en cuenta los elementos que producen comprensión en sus alumnos? La gestión de la clase, las conductas y la utilización del espacio influyen en el aprendizaje de los estudiantes (Beadouin, 2013, p. 120).

Los recursos didácticos. La buena enseñanza pasa porque haya suficientes instalaciones, tiempo y recursos (oportunidades) para lograr el aprendizaje (Day y Gu, 2012, p. 206).

La evaluación del proceso de aprendizaje de alumnos y sus resultados. Los profesores extraordinarios utilizan la calificación para ayudar a los estudiantes a aprender, no sólo para clasificar y jerarquizar sus esfuerzos.

La evaluación del proceso docente. Una forma de conseguir información valiosa sobre el ejercicio de la docencia es participando en revisiones u observaciones que realizan otros compañeros, que asisten a nuestras clases para recibir comentarios e ideas acerca de nuestras prácticas docentes.

La atención a la diversidad. Como principio fundamental que debe proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades.

- **Cualidades y estilo docente**

Lo que guía los logros de los mejores profesores es una red compleja de creencias, concepciones, actitudes y prácticas que les hacen “estar” de determinada manera ante sí mismos, ante su profesión, ante sus alumnos y ante el aprendizaje.

- **Gestión del Aula**

Manera que tiene el profesor de organizar y dirigir la dinámica de la clase con el fin de conseguir los objetivos de aprendizaje. Viene marcado directamente por factores como el ejercicio del liderazgo (Riesco, 2013), el poder y la autoridad; la creación de un clima social adecuado; o la organización de tiempos y espacios. El aula es un espacio de participación e interacción (Rizo, 2007).

- **Relación con la comunidad educativa**

Relevancia de las relaciones con los compañeros, los ambientes y climas de trabajo en el desempeño de una buena labor docente (Zamora, 2008, pp. 142 y ss.).

Discusión/Conclusiones

La revisión bibliográfica aporta la adquisición de un lenguaje común y facilita la definición de los factores que componen el perfil de los buenos profesores, sus formas de pensar, actuar y sentir.

La elaboración del perfil teórico del "buen profesor" en Educación Primaria, queda definido en seis factores con sus correspondientes indicadores y descriptores, como se corrobora en el apartado anterior.

La realización de los grupos de discusión sirvió para contrastar los hallazgos teóricos con la percepción de expertos, maestros y padres de alumnos en Educación Primaria. Uno de los grupos de discusión estaba formado por expertos en el tema, técnicos y gestores de la administración pública y privada, y el otro por maestros en ejercicio y padres de alumnos. Las sesiones se desarrollaron en dos días. Los debates fueron grabados (grabaciones digitales de dos horas de duración cada una) para luego proceder a su transcripción en texto.

En este preciso momento la investigación está cruzando el análisis de contenido, efectuado sobre las transcripciones de los grupos de discusión (programa "Atlas.ti"), con la fundamentación teórica proveniente de la investigación realizada por otros autores, con el objetivo de identificar, de forma definitiva y rigurosa, los factores principales de un buen profesor (Figura 1). Esta acción nos conducirá a una etapa ulterior donde mediante diversas estrategias de recogida de información conoceremos cómo ejercen su rol.

Figura 1. Factores que definen a un buen profesor.

Referencias

Beaudoin, N. (2013). *Una escuela para cada estudiante. La relación interpersonal, clave del proceso educativo*. Madrid: Narcea.

Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. *Una influencia decisiva en la vida de los alumnos.* Madrid: Narcea.

García, L., Ruiz, M. y García, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea y UNED.

Monarca, H. (2009). *Los fines en educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea.

Prellezo, J.M. (Coord.) (2009). *Diccionario de ciencias de la educación*. Madrid: CCS.

Riesco, M. (2013). Liderazgo y dirección en las instituciones universitarias. En M. Dimas, A. Treviño, A. Torres y N. Aguilar (coord.), *Gestión académico-administrativa. Andamiaje en la consolidación de las instituciones de educación superior*. México: Pearson.

Rizo, M. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. En *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação.* Recuperado de www.compos.com.br/e-compos [Consulta 08/03/2015].

Sánchez, J. C. (2012). Perfil de la competencia social de los educadores. *En Revista Didáctica, Innovación y Multimedia, 24.* Recuperado de http://www.pangea.org/dim/revista24.htm [Consulta 21/12/2104].

Zamora, G. (2008). Factores de la organización escolar que configuran el compromiso organizacional afectivo de los profesores de enseñanza básica. *Estudios Pedagógicos, XXXIV, 1*, 139-155.

PENSAMIENTO DOCENTE DE FUTUROS PROFESORES DE FÍSICA Y QUÍMICA

Rodríguez Arteche, Iñigo y Martínez Aznar, Mª Mercedes

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Facultad de Educación - C.F.P., Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Dentro del marco del pensamiento del profesor, se indaga sobre las creencias de 26 futuros profesores, de la especialidad de física y química del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria (MFPS), acerca de diversas dimensiones docentes. Por cuestiones de extensión, aquí nos centraremos en los *contenidos* y el *desarrollo de la enseñanza (metodología).* En este sentido, se pretende conocer la influencia del proceso formativo en la evolución de ese pensamiento. El diseño de la investigación es de tipo pretest-postest, mediante un cuestionario validado tipo Likert, y los datos se analizan de forma descriptiva e inferencial. Los resultados indican que inicialmente el pensamiento del profesorado es fundamentalmente tradicional, produciéndose una evolución hacia una orientación constructivista después del proceso formativo, sobre todo en las creencias sobre el desarrollo de la enseñanza. No obstante, existen ciertas "resistencias" que tendrán que tomarse en cuenta para mejorar este tipo de propuestas formativas.

Abstract

We studied what a group of 26 future physics and chemistry teachers think about the *contents* and the *class developments* for Secondary Education. In this sense, a purpose of this work is to analyze the influence of the Didactics subjects included in the Master's in Secondary Education on teachers' beliefs. Therefore, this research includes a pre-test and a post-test using a Likert type questionnaire, and the analysis is both descriptive and inferential. The results indicate that initially the teachers' way of thinking is mainly *traditional*, but after the learning process an evolution towards a *constructivist* orientation happens, especially in methodological issues. However, there are some 'resistances' that should be taken into account to improve these types of learning proposals.

Introducción

Desde mediados del siglo XX, las investigaciones sobre la enseñanza y el profesorado se han trasladado desde las conductas observables sobre las destrezas de enseñanza, hacia el conocimiento y las creencias del profesorado, lo que se conoce genéricamente como *pensamiento del profesor*. Además, el auge de los métodos cualitativos ha posibilitado un cambio de marco teórico desde el conductismo hacia el cognitivismo.

Así, han ido proliferando las investigaciones para determinar lo que los profesores piensan acerca de la ciencia, su enseñanza y aprendizaje, los contenidos escolares, las competencias, etc. (Fuentes et al., 2009; Martínez, 2001). También se ha puesto de manifiesto la repercusión del pensamiento del profesor en las prácticas pedagógicas que desarrolla en el aula y en los logros conseguidos por sus estudiantes (Bryan, 2012).

Todas estas consideraciones afectan a la formación inicial y continua del profesorado y, por ello, en el MFPS habrá que partir de dichas creencias, pues son referentes básicos para el desarrollo profesional y la mejora de la calidad educativa. Es decir, habrá que considerar los llamados Modelos Didácticos, que sirven de herramienta para analizar y para actuar de forma reflexiva y consciente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández y Elortegui, 1996).

Así, se han comprobado y caracterizado la existencia de modelos denominados: tradicional, tecnológico y alternativo (Porlán et al., 1997) o, tradicional o transmisivo-receptivo, tecnócrata, artesano-humanista, descubridor y constructivista-investigador (Fernández y Elortegui, 1996). Para esta investigación se asume la recomendación de discriminar, exclusivamente, entre los modelos tradicional y moderno o constructivista (Martínez et al., 2001; Siddiquee e Ikeda, 2013).

Finalidad

Se pretende estudiar la repercusión de una propuesta formativa constructivista, centrada en la resolución de problemas profesionales, en el pensamiento docente de futuros profesores de física y química que realizan el Máster. En concreto, los objetivos son:

1. Caracterizar las creencias iniciales y finales de los futuros profesores sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Analizar la evolución de dichas creencias después del proceso formativo en las asignaturas de Didáctica del módulo específico.

Metodología

Diseño de la investigación de tipo pretest-postest.

Muestra: Grupo-clase de 26 estudiantes (27,6 años de edad media; 16 hombres y 10 mujeres; 38,5% químicos, 34,6% físicos y 26,9% de otras titulaciones, fundamentalmente ingenierías) del MFPS de la Universidad Complutense de Madrid, del curso 2013-14.

Metodología de Aula: Los contenidos de las asignaturas de Didáctica de la Física y de la Química del MFPS se trabajan a partir de problemas profesionales, adoptándose una metodología indagativa y colaborativa, en coherencia con las recomendaciones de los expertos (Informe Rocard, 2007). Se parte de las creencias docentes de los futuros profesores y de sus conocimientos alternativos sobre aspectos curriculares de física y química (planteamiento constructivista). El producto final son Unidades Didácticas que contemplan lo anterior (Martínez et al., 2013).

Instrumentos y técnicas de recogida y análisis de datos:

- Cuestionario con 30 ítems Likert, con escala del 1 al 5, a partir de propuesta validada (Martínez et al., 2001). Ítems enunciados según una dicotomía entre los modelos docentes tradicional y constructivista. Aunque el cuestionario contempla diversas dimensiones del pensamiento docente, por motivos de extensión aquí nos centraremos en los *contenidos* y en el *desarrollo de la enseñanza (metodología)*.
- Se consideran las respuestas acordes al modelo *tradicional* como “1” y “2”, y las de un modelo *constructivista* como “4” y “5”, reformulándose el enunciado del ítem cuando ha sido necesario.
- Análisis de forma descriptiva (tamaño del efecto: *d* de Cohen) e inferencial (prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas, *Z*).

Discusión de los resultados

Los resultados se presentan siguiendo los objetivos del trabajo.

Objetivo 1

Los datos recogidos se presentan en las Figuras 1 y 2. Se indica el enunciado de los ítems del cuestionario y los porcentajes de respuestas correspondientes a los modelos tradicional (respuestas "1" y "2", desacuerdos) y constructivista ("4" y "5", acuerdos), tanto en el pre-test como en el post-test.

Figura 1. Categorización de los ítems sobre *Contenidos*.

Figura 2. Categorización de los ítems sobre *Desarrollo de la enseñanza - Metodología*

Las Figuras 1 y 2 muestran que en el momento inicial, para las dimensiones docentes consideradas el pensamiento de los futuros profesores es fundamentalmente tradicional, concibiendo al profesor como *transmisor* del conocimiento, o defendiendo los apuntes claros y los guiones. Ello puede deberse al conocimiento sobre la práctica docente elaborado a partir de su experiencia como alumnos (Mellado, 1998).

No obstante, tras el proceso formativo la mayoría de las respuestas evolucionan notablemente, sobre todo las correspondientes al desarrollo de la enseñanza, siendo

estos resultados más prometedores que otros previos para estudiantes del CAP (Martínez Aznar et al., 2001).

Objetivo 2

En la Tabla 1 se muestran los valores *Z* de Wilcoxon para analizar cambios significativos, junto con el estadístico descriptivo *d* de Cohen (tamaño del efecto).

Tabla 1**.** *Z de Wilcoxon y d de Cohen para los distintos ítems*

	Ítem	*Z* (Wilcoxon)	*d* (Cohen)
CONTENIDOS	1	1,805	*-0,48*
	2	2,245*	0,84
	3	2,200*	0,64
	4	4,119***	1,49
	5	2,351*	0,71
METODOLOGÍA	6	3,371**	1,11
	7	1,265	0,39
	8	4,008***	1,89
	9	4,043***	1,78
	10	4,221***	2,58
	11	3,496***	1,40
	* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$		

Se observan evoluciones estadísticamente significativas en 9 de las 11 cuestiones, y tamaños del efecto mayores para la dimensión de *metodología*.

Conclusiones

ºSe puede afirmar que partiendo de un modelo didáctico fundamentalmente tradicional, los futuros profesores han asumido gran parte de los planteamientos básicos de las asignaturas de Didáctica, sobre todo en la dimensión metodológica.

ºEn el momento final, 7 de los 11 ítems están fuertemente polarizados hacia el constructivismo, con acuerdos de al menos el 70 % de la muestra. No obstante, persiste la creencia de considerar la "supremacía" del conocimiento científico (Fuentes et al., 2009).

Los resultados de este trabajo animan a seguir investigando en la repercusión de este tipo de propuestas formativas para mejorar el desarrollo profesional docente.

Referencias

Bryan, L. A. (2012). Research on science teacher beliefs. En B. J. Fraser, K. Tobin y C. J. McRobbie (Eds.) *Second International Handbook of Science Education* (pp. 477-495). Dordretcht: Springer.

Fernández, J. y Elortegui, N. (1996). ¿Qué piensan los profesores de cómo se debe enseñar? *Enseñanza de las Ciencias, 14(3)*, 331-342.

Fuentes, Mª J., García-Barros, S. y Martínez-Losada, C. (2009). ¿En qué medida cambian las ideas de los futuros docentes de Secundaria sobre qué y cómo enseñar, después de un proceso de formación? *Revista de Educación, 349*, 269-294.

Informe Rocard (2007). *Science Education now: A renewed pedagogy for the future of Europe*. European Commision. Recuperado el 25 de junio de 2015, de: http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/report-rocard-on-science-education_en.pdf

Martínez, Mª. M., Varela, Mª P., Ezquerra, A. y Sotres, F. (2013). Las Unidades Didácticas escolares, basadas en competencias, como eje estructurante de la Didáctica de la Física y Didáctica de Química para la formación inicial de profesores de secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 10*, 616-629.

Martínez, Mª. M., Martín, R., Rodrigo, M., Varela, Mª P., Fernández, Mª P., y Guerrero, A. (2001). ¿Qué pensamiento profesional y curricular tienen los futuros profesores de ciencias de Secundaria? *Enseñanza de las Ciencias, 19(1)*, 67-87.

Mellado, V. (1998). El estudio de aula en la formación continua del profesorado de ciencias. *Alambique, 15*, 39-46.

Porlán, R., Rivero, A., y Martín, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias, 15(2)*, 155-171.

Siddiquee, M. N. e Ikeda, H. (2013). Science teacher's beliefs on teaching and learning at secondary schools in Bangladesh. *GSE Journal of Education*, 37-63.

LAS COMPETENCIAS DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA DESDE UNA PERSPECTIVA BILATERAL

Oriol Marco Latres y Enric M. Sebastiani Obrador

Universitat Ramon Llull, FPCEE Blanquerna

Resumen

¿Qué es un buen profesor de Educación Física? ¿Cuáles son las características, las virtudes y las competencias que más se valoran? El análisis de las competencias profesionales del profesorado se puede abordar desde perspectivas muy diferentes. Partiendo de unos grupos de discusión o *Focus Group*, e inspirados en la *Grounded Theory*, se construye el discurso descriptivo sobre las competencias del docente de Educación Física partiendo del posicionamiento y la opinión de los dos principales agentes implicados en la acción educativa: los profesores y los estudiantes. En ambos casos se interpeló a los participantes para identificar cuáles son los aspectos y las competencias que destacan, en los docentes de Educación Física que toman como referencia por su calidad personal y excelencia en su ejercicio profesional. A partir de un método inductivo se agrupan estos aspectos para construir el discurso descriptivo sobre el perfil del buen profesor de Educación Física desde una perspectiva bilateral. Los resultados obtenidos se comparan a partir de dimensiones de análisis de competencias, y se observa que no valoran de la misma forma a los profesores de Educación Física los profesores y los alumnos, y que se priorizan unas dimensiones respecto a otras.

Abstract

What makes a good Physical Education teacher? What are the most valued characteristics, abilities and competences? The analysis of teachers' professional competences can be approached from many different perspectives. The descriptive discourse on on physical education teacher competence is built starting from discussion groups or Focus group and it is inspired by Grounded Theory. Are do so, by considerin, initially, the position and opinion of the two main actors involved in the educational activity: teachers and students. In both cases, participants were asked to identify the aspects and competences that stand out in physical education teachers who are their

role-models referenced because of their personal quality and excellence in their professional practice From an inductive method these aspects come together to build the descriptive discourse on the profile of a good physical education teacher from a bilateral perspective. The results obtained are compared based on dimensional analysis competences, and these data show that teachers and students do not value physical education teachers the same way and some dimensions are given priority over others.

Introducción

El desarrollo y análisis de las competencias profesionales, y más específicamente de los docentes, se ha realizado habitualmente desde la óptica de los expertos. Las investigaciones en las que se pregunta directamente al alumnado de educación física normalmente hacen referencia a su percepción sobre la materia (Moreno y Cervelló, 2003; Pieron, Ruiz-Juan y García-Montes, 2009) o a la relación con el profesor.

Bain (2006) realiza un estudio a partir de la información que le aportan los alumnos para conocer qué realizan los mejores profesores universitarios. Desde el mismo planteamiento, en este trabajo se pretende identificar las competencias profesionales de aquellos profesores que más han destacado, según la perspectiva de los implicados directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física: los profesores y los alumnos.

Diseño de la Investigación

En la presente investigación se ha optado por una metodología cualitativa. Basándonos en la investigación realizada por Sebastiani (2007), inspirada en la *Grounded Theory* y en un paradigma constructivista, se pretende entender la realidad a partir de las aportaciones de los sujetos implicados, basadas en sus creencias y experiencias en relación al objeto de estudio.

La presente investigación se basa en la comprensión holística de las competencias y de la complejidad de la tarea docente, de momento sin pretender generalizar los resultados pero iniciar una vía de estudio que tendrá como objetivos la identificación de unas dimensiones que nos ayuden a construir un cuestionario para acceder a una muestra mucho mayor. Así, el planteamiento iniciado se muestra

continuista con la línea metodológica de otros trabajos (Campos, 2015; Sebastiani, 2007) donde a partir de una investigación fenomenológica, los diferentes individuos analizan e interpretan, a partir de la experiencia subjetiva, el fenómeno objeto de estudio determinando las competencias profesionales de los profesores de Educación Física y de Tenis. La necesidad de una comprensión en profundidad hace necesaria la obtención de información desde diferentes ópticas.

Objetivos

El principal objetivo del estudio es:

- Identificar las competencias que más destacan en los profesores de educación física mejor valorados.

Objetivos secundarios:

- Conocer la opinión de los alumnos sobre las competencias que más valoran en los profesores de educación física.
- Conocer la opinión de los profesores de educación física sobre las competencias que más valoran en otros profesores de educación física.
- Comparar la opinión de los alumnos y de los profesores.

Método

El método utilizado en la investigación es el *Focus Group* que consiste en una dinámica de discusión con un grupo de 6-8 participantes seleccionados según los criterios de la investigación y guiados por un moderador. El objetivo del grupo de discusión es aportar, compartir y contrastar información y opiniones alrededor de una temática concreta, acotada y focalizada de algo que sucede en el mundo real (Morgan, 1998).

Este método es un sistema rápido de conseguir información o datos cualitativos a partir de la discusión (Laguna y Turull, 1999), basada en las experiencias del grupo sin profundizar en casos individuales, y cuanto mejor seleccionados sean los participantes, se obtendrá potencialmente mejor calidad de resultados (Morgan, 1998).

Muestra

La investigación se lleva a cabo con una muestra de dos grupos bien diferenciados para conseguir diferentes visiones sobre el objeto de estudio. Morgan (1998) explica que segmentar grupos por criterios de homogeneidad puede facilitar conseguir los objetivos y que los participantes se sientan más cómodos.

Siguiendo los ejemplos de Blázquez y Alonso (2004), que analizan la formación del docente, y de Pérez, Alameda y Albéniz (2002), que analizan la formación práctica de alumnos de enfermería, que consiguen diferentes puntos de vista de un mismo objeto, y facilita la no dispersión de opiniones y manifestaciones (Morgan, 1998), se crean dos grupos de discusión: uno de alumnos y uno de profesores.

El grupo de alumnos está compuesto por 8 alumnos, cuatro chicos y cuatro chicas entre 18 y 19 años. Son alumnos de 1º de diferentes grados universitarios. Han realizado Educación Física durante 11 años y en todos los casos han tenido varios profesores de EF. El *Focus Group* se realiza durante el primer trimestre para evitar que puedan contaminar su opinión si en los estudios actuales cursan materias vinculadas a la didáctica.

La muestra de profesores está constituida por docentes de Educación Física de ambos sexos, con una experiencia mínima de 20 años y con edades comprendidas entre los 44 y los 58 años, que trabajan en centros de distinta titularidad, características socio-económicas y zonas geográficas del área metropolitana de Barcelona.

En ambos casos el muestreo se realiza por conveniencia entre contactos del investigador a partir de los criterios comunes de trabajar o haber estudiado en diferentes municipios del área metropolitana de Barcelona.

Resultados

El análisis del contenido de los grupos de discusión se realizó manualmente descartando el uso de programas informáticos por considerar que se podía alcanzar un nivel de interpretación igual de válido y poder precisar los matices de las declaraciones aparecidas.

A partir de las diferentes unidades de significación aparecidas en los grupos de discusión, éstas se han intentado ubicar en las dimensiones propuestas por Echeverría

(2002) que permiten una visión holística de la competencia profesional a partir del desempeño eficiente y el desempeño funcional, utilizadas también por Campos (2015). Las competencias que más se valoran vienen organizadas en la siguiente tabla:

Tabla 1. *Tabla comparativa entre las competencias profesionales del profesor de Educación Física más valoradas por los profesores y los alumnos, organizadas por las dimensiones competenciales de Echeverría (2002)*

	CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR SEGÚN LOS ALUMNOS	CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR SEGÚN LOS PROFESORES
Competencia técnica (saber)	*Transmita hábitos de salud más que contenidos. *Enseñe contenidos más variados, actuales y aplicables y útiles a la realidad.	*Participe en encontrar soluciones metodológicas y se forme para encontrar nuevos recursos.
Competencia metodológica (saber hacer)	* Explique de la mejor manera posible, justificadamente y actuando como ejemplo. *Motive al alumno para que trabaje y participe. *Utilice metodologías variadas e innovadoras, y participativas. *Aproveche al máximo el tiempo, y realice aprendizajes útiles para la vida. *Establezca criterios de evaluación y evaluaciones justas. *Trabaje de forma coherente con la materia, el trabajo realizado y los compañeros de departamento.	*Utilice y haga utilizar adecuadamente el material y los espacios de uso común. *Innove e incorpore nuevas tecnologías y metodologías menos directivas y más participativas.
Competencia participativa (saber estar)	*Actúe como líder, referente y apoyo. *Tenga una imagen activa y adecuada a las necesidades de la materia.	*Respete el currículum y las programaciones, y las decisiones del departamento. *Se implique con el centro y participe activamente en las comisiones, actividades y proyectos. *Tenga una imagen de acuerdo con los hábitos de higiene y salud que predica. *Sea cercano a los alumnos pero riguroso con las normas y límites fijados, y coherente con su actuación. *Sea respetuoso, no se altere y no cause problemas. *Crea y comparta un ambiente de trabajo agradable.
Competencia personal (saber ser)	*Muestre interés y predisposición por lo que hace y actúe con naturalidad. *Sea justo y coherente, con los alumnos y la materia. *Sea empático, sensible y respetuoso con los alumnos y sus características. *Muestre interés por los alumnos, tenga buena relación, natural, cordial y cómoda.	*Tenga ilusión por su trabajo y ofrezca el máximo rendimiento. *Comparta con los compañeros y los ayude en lo que pueda. *Se comprometa, sea generoso y humilde, respetuoso y no competitivo con los compañeros. *Esté dispuesto a ayudar a los compañeros en aspectos laborales y personales.

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

- Las competencias del profesor de educación física que más valoran los alumnos son las relacionadas con el saber hacer (competencia metodológica).
- Las competencias que más valoran los profesores son las ligadas al saber estar (ámbito participativo).
- Existe coincidencia entre los dos grupos en valorar y destacar las competencias relacionadas con el saber ser (ámbito personal).
- El *Focus Group* se ha mostrado como una herramienta útil para poder identificar las competencias del profesor de Educación Física.

Referencias

Bain, K. (2006). *El que fan els millors professors universitaris*. Valencia: Publicacions Universitat de València.

Blázquez, F., y Alonso, L. (2004). *¿Formación específica para el docente virtual?* Comunicación Congreso EduTec. Barcelona. Recuperado de http://www.lmi.ub.es/edutec2004/pdf/137.pdf

Campos, J. (2015). *Les competències professionals de l'entrenador de tennis. La visió des dels seus formadors a nivell internacional*. [Tesis Doctoral]. Disponible en http://www.tdx.cat/handle/10803/288369

Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa, 20*(1) 7-43.

Krueger, R. A. (1998). *Developing qüestions for Focus Group*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Laguna, E., y Turull, N. (1999). The Focus Group Kit. *Aloma, 5*, 22-232.

Moreno, J., y Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: Su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza, 21*, 345-326.

Morgan, D.L. (1998). *The Focus Group. Guidebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Pérez, C., Alameda, A., y Albéniz, C. (2002). La formación práctica en enfermería en la escuela universitaria de enfermería de la comunidad de Madrid. Opinión de los

alumnos y de los profesionales asistenciales. Un estudio cualitativo con grupos de discusión. *Revista Española de Salud Pública, 76,* 517-530 Madrid

Pieron, M., Ruiz-Juan, F., y García-Montes, M.E. (2009). *Actividad físico-deportiva y salud. Análisis de los determinantes de la práctica en alumnos de enseñanza secundaria*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

Sebastiani, E.M. (2007). *Les competències professionals del professor d'Educació Física de secundària a Catalunya. Una proposta de categories per a la seva anàlisi* [Tesis Doctoral]. Disponible en http://www.tdx.cat/handle/10803/9229

CONDUCTAS VIOLENTAS, PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA Y MODALIDAD DEPORTIVA EN ADOLESCENTES GRANADINOS

Manuel Castro Sánchez, Ramón Chacón Cuberos, Tamara Espejo Garcés y José Ignacio Álvaro González

Universidad de Granada

Resumen

Antecedentes: La adolescencia representa un periodo crítico a todos los niveles sociales y suelen aflorar las conductas violentas. Por ello, el objetivo principal del presente estudio es analizar los niveles de conducta violenta, práctica de Actividad Física y modalidad deportiva en adolescentes que residen fuera del hogar familiar de la provincia de Granada. **Método:** Participaron en esta investigación un total de 203 adolescentes de 13 a 17 años, evaluados mediante la Escala de Conducta Violenta en la Escuela y una Hoja de Autoregistro para valorar variables físico-deportivas. **Resultados:** Los resultados mostraron que ocho de cada diez adolescentes en situación de acogimiento residencial realizaban actividad física de forma habitual, las chicas no la practican en mayor porcentaje que los varones. Los varones obtienen cifras más altas de violencia que ellas. **Conclusiones:** Los chicos practican más actividad física que las chicas, predominando la práctica de deportes con contacto, además de ser más agresivos.

Abstract

Background: Adolescence is a critical period at all levels of society and often emerge violent behavior. Therefore, the main objective of this study is to analyze the levels of violent behavior, physical activity and sport in adolescents living outside the family home in the province of Granada. **Method:** Participants in this study a total of 203 adolescents aged 13 to 17 years, assessed by Scale School violent conduct and self-registration sheet to evaluate physical and sports variables. **Results:** The results showed that eight out of ten adolescents living in residential care physical activity performed regularly, the girls do not practice it at a higher rate than men. Boys achieve higher figures of violence than women. **Conclusions:** The boys practice more physical activity than girls, predominantly sports with contact, and be more aggressive.

Introducción

La adolescencia representa un periodo crítico a todos los niveles sociales, los investigadores familiares la identifican como uno de los contextos en el que se localizan un mayor número de factores de riesgo y protección en relación a la agresividad, etc,... (Yubero, Ovejero y Larrañaga, 2010). La literatura científica no sólo afirma que los comportamientos violentos, en la adolescencia, están vinculados al ajuste emocional de dicha etapa (Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006; Gifford-Smith y Brownell, 2003; Ladd y Troop-Gordon, 2003;).

Por ello, este estudio tiene como objetivo analizar los niveles de conducta violenta, práctica de Actividad Física y modalidad deportiva en adolescentes que residen fuera del hogar familiar de la provincia de Granada y dictaminar posibles relaciones entre las variables.

Método

Diseño y participantes

En la presente investigación se utilizó un diseño cuantitativo de carácter descriptivo y corte transversal.

Participaron en esta investigación un total de 203 adolescentes (57,1% de hombres y 42,9% de mujeres), de la provincia de Granada, con edades comprendidas entre 13 y 17 años (M=14,94 años; DT= 1,258),

Instrumentos

- **Género**, según masculino o femenino.
- **Práctica de Actividad Física**, según practicasen actividad física de forma extraescolar más de tres horas semanales.
- **Modalidad y tipo de Actividad Física**, siguiendo la clasificación propuesta por Álvaro (2015), donde se planteaban cinco modalidades: a) No Practica, b) Deporte Individual, c) Deporte Colectivo, d) Actividades Gimnasio y e) Otros.
- **Conducta Violenta en la Escuela**, dividida en dos categorías Agresión Manifiesta o Directa o Agresión Relacional o Indirecta, analizado mediante la Escala de Conducta Violenta en la Escuela propuesta en su versión original por Little, Henrich, Jones y Hawley (2003) y adaptada por el Grupo Lisis (Estévez, 2005), se compone de una escala tipo Likert de 25 ítems. Presenta un coeficiente

de fiabilidad Alpha de Cronbach de .824 para los ítems que miden la agresividad manifiesta y .722 para las cuestiones de la agresividad relacional.

Procedimiento

Desde la Universidad de Granada se contactó con los centros educativos para solicitar su colaboración, y se les reportó una carta informativa que explicaba la naturaleza del estudio.

El estudio cumplió con las normas éticas del Comité de Investigación y Declaración de Helsinki de 1975. Se contó en todos los casos con el consentimiento informado de los participantes y se respetó el resguardo a la confidencialidad.

Resultados

Los resultados obtenidos en este estudio se exponen en la Tabla I, los 203 adolescentes que tenían su domicilio en acogimiento residencial eran en un 57,1% (n=116) de género masculino y las restantes 87 (42,9%) participantes del femenino, asimismo señalar que el 81,8% (n=166) realizaban actividad física de una forma habitual, y de estos la inmensa mayoría lo hacían en deportes de tipo colectivo (54,6%), primando el de contacto (51,2%). En cuanto a los valores obtenidos en agresividad tanto la manifiesta como la relacional obtuvieron cifras medias muy similares (M=1,38 y 1,33 respectivamente).

Tabla I. *Descriptivos de las variables*

Descriptivos	
Género	
Masculino	57,1% (n=116)
Femenino	42,9% (n=87)
Práctica de A.F	
Si Práctica	81,8% (n=166)
No Práctica	18,2% (n=37)
Modalidad de A.F	
No Práctica	18,2% (n=37)
Individual con contacto	12,8% (n=26)
Individual sin contacto	14,3% (n=29)
Colectivo con contacto	51,2% (n=104)
Colectivo sin contacto	3,4% (n=7)
Conducta Violenta (Agresividad)	
Manifiesta	M=1,38 (D.T=.401)
Relacional	M=1,33 (D.T=.321)

En cuanto al género se detectaron diferencias estadísticamente significativas (p ≤.05**) en ambos casos, como queda reflejado en la siguiente tabla (**Tabla 2**), así en cuanto a la modalidad deportiva las chicas indicaron que no practicaban (34,5%) en mayor porcentaje que los varones (6%), asimismo en deportes individuales la práctica es similar, sin embargo en los colectivos ellos puntuaron la realización de especialidades deportivas con contacto en un 62,9% (n=73), frente a un 35,6% (n=31) de ellas. En el género masculino se dan cifras más altas de agresividad manifiesta y relacional.

Tabla II. *Relación del género según modalidad y agresividad*

Parámetros		**Masculino**	**Femenino**	X^2
Modalidad Deportiva	No Práctica	6,0%(n=7)	34,5%(n=30)	p=.000**
	Individual con contacto	14,7%%(n=17)	10,3%(n=9)	
	Individual sin contacto	13,8%(n=16)	14,9%(n=13)	
	Colectivo con contacto	62,9%(n=73)	35,6%(n=31)	
	Colectivo sin contacto	2,6%(n=3)	4,6%(n=4)	
Agresividad	Manifiesta	M=1,45 (D.T=.450)	M=1,30 (D.T=.307)	p=.009**
	Relacional	M=1,37 (D.T=.325)	M=1,28 (D.T=.308)	p=.033**

AL relacionar conductas violentas con modalidad deportiva practicada no se ha encontrado asociación estadística (p≥.05).

Tabla III. *Conducta violenta según modalidad deportiva*

Conducta Violenta		**Manifiesta**	**Relacional**
Modalidad Deportiva	No Práctica	M=1,34 (D.T=.339)	M=1,35 (D.T=.347)
	Individual con contacto	M=1,40 (D.T=.502)	M=1,36 (D.T=.449)
	Individual sin contacto	M=1,42 (D.T=.491)	M=1,38 (D.T=.380)
	Colectivo con contacto	M=1,39 (D.T=.380)	M=1,31 (D.T=.257)
	Colectivo sin contacto	M=1,21 (D.T=.164)	M=1,27 (D.T=.249)
	X^2	p=.718	p=.802

Discusión y Conclusiones

En primer lugar hay que destacar que no se han encontrado estudios que relacionen la práctica de Actividad Física con la agresividad o la conducta violenta en este tipo de población.

A la vista de los resultados expuestos, se observa en la muestra participante un alto nivel de práctica de AF independientemente de la modalidad que realice. Por otro lado, también es significativo que no exista relación entre la práctica de AF y la agresividad o conducta violenta.

En lo referente a agresividad no se observan diferencias significativas, al tratarse de adolescentes en régimen de acogida y con carencia del ambiente familiar, es necesario en futuros estudios, estudiar el grado de aceptación social que perciben, ya que de la misma pueden derivarse conductas agresivas (Estévez, Emler, Cava e Inglés, 2014).

Como conclusiones, cabe destacar que la mayoría practica actividad física de forma habitual, aunque las chicas no la practican en mayor porcentaje que los varones. En cuanto a la agresividad, tanto la manifiesta como la relacional, son más elevadas en los varones que en las féminas.

Referencias

Álvaro, J. (2015). *Análisis del autoconcepto en relación con factores educativos, familiares, físico y psicosociales en adolescentes de la provincia de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

Estévez, E. (2005). *Violencia, Victimización y Rechazo Escolar en la Adolescencia.* Universitat de Valencia: Servei de publicacions.

Estévez, E., Emler, N. P., Cava, M. J., y Inglés, C. (2014). Psychosocial adjustment in aggressive popular and aggressive rejected adolescents at school. *Psychosocial Intervention, 23*, 57-67.

Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). Aggresive and monaggresive rejectes students: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387-400.

Gifford-Smith, M.E. y Brownell, C.A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.

Ladd, G. W. y Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children´s psychological adjustment problems. *Child Development*, 74, 1344-1367.

Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M. y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.

Yubero, S., Ovejero, A. y Larrañaga, E. (2010). Apoyo social percibido en el contexto escolar y victimización entre iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, *25*, 283-293.

PERCEPCIÓN DE LOS AGENTES EDUCATIVOS DE CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SOBRE LAS DIFICULTADES EN LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Margarita González Sánchez y Sara Serrate González

Universidad de Salamanca

Resumen

El estudio presentado se orienta a conocer qué profesionales cumplen funciones socioeducativas en los centros de secundaria, comprobar cuáles son las situaciones problemáticas que con mayor frecuencia acaecen en este nivel educativo que requieren respuestas especializadas y descubrir las dificultades que entorpecen su desarrollo.

Para el logro de estos objetivos se ha realizado un estudio descriptivo-correlacional a partir de un cuestionario electrónico *ad hoc*, que contenía principalmente escalas tipo Likert junto a ítems de respuesta abierta, participando 1054 profesionales. Para el análisis de la información se han utilizado técnicas de tendencia central, frecuencias y porcentajes. De forma complementaria se ha realizado un análisis de contenido de los ítems de respuesta abierta. Los resultados muestran que los profesionales que dan respuesta a las situaciones problemáticas que se dan en los centros de educación secundaria con mayor frecuencia (absentismo escolar, problemas de violencia o acoso entre compañeros y situaciones desencadenadas de marginalidad) responden a un perfil diverso. Los aspectos que dificultan la atención socioeducativa están relacionados con la ausencia de directrices unificadas por las administraciones educativas, insuficiente personal especializado y falta de interacción entre profesionales.

Abstract

This study was an attempt to find out which professionals fulfil socio-educational functions in secondary schools, and which problematic situations most often take place at this educational level that require specialized responses, as well as to discover the difficulties that hinder these responses. To achieve these aims a descriptive-correlational study was carried out based on an *ad hoc* electronic questionnaire which contained mainly Likert-types scales together with open-answer items; 1054 professionals participated. The information collected was analysed with central tendency techniques,

frequencies and percentages. Content analysis of the open-answer items completed was also carried out. Our findings show that the professionals who respond to the problematic situations arising most frequentlyin secondary schools (absenteeism, violence and bullying, and situations that result from marginalisation) have a diverse profile. The aspects that make socio-educational attention difficult are related to a lack of unified guidelines from educational authorities, insufficient specialised staff and a lack of interaction among professionals.

Introducción

La escuela es un espacio educativo desde el que se ofrece y presta un servicio social específico dirigido a la población escolar. Como institución, al servicio de los ciudadanos, debe perseguir objetivos de crecimiento personal, sin olvidar, que es un espacio privilegiado para convertirse en verdadero motor de cambio social, aportando las condiciones necesarias para el desarrollo, cohesión y progreso social que repercutan en la calidad de vida de las personas (Fernández, Venegas y Robles, 2007).

Además de cumplir con las exigencias de atención a la población infantil y juvenil, se demanda a la escuela que de respuestas eficientes a las posibles situaciones personales y sociales que influyen en los procesos educativos y en la vida diaria de los centros. Para ello los centros escolares deben disponer de las herramientas necesarias para ofrecer respuestas eficientes con las que hacer frente a los desafíos de un contexto social y económico cambiante y complejo (López, 2012).

Las dificultades a las que deben hacer frente los centros escolares, derivadas de los condicionantes sociales como el impacto de la globalización, los cambios en los mercados de trabajo o la generalización de los nuevos medios de información y comunicación son, principalmente, el cambio de valores sociales y la reestructuración de las funciones familiares como consecuencias de los avances socioeconómicos. También implica un problema la violencia escolar y el incremento del conflicto, el elevado índice de absentismo y fracaso o la diversidad y pluralidad de alumnado en las aulas. Una dificultad más es el papel de las nuevas tecnologías de la información y comunicación junto al impacto que éstas tienen en la configuración de las relaciones sociales de las nuevas generaciones (Pérez, 2008).

Ante este escenario es prioritario conocer qué profesionales se encargan de dar respuesta a las demandas actuales de intervención socioeducativa en los centros de enseñanza y descubrir cuáles son las dificultades a las que se enfrentan en su ejercicio diario para, de esta forma, establecer medidas que favorezcan el trabajo de los profesionales y se mejoren los recursos disponibles en los centros para la atención a los problemas y dificultades que afectan al alumnado y familias (Serrate, 2014).

Método

Materiales

Para la realización del estudio se elaboraron dos cuestionarios, el primero dirigido a "agentes de intervención socioeducativa", invitando a participar bajo este epígrafe a educadores sociales, orientadores, profesores de servicios a la comunidad, profesores de pedagogía terapéutica, profesionales de audición y lenguaje o cualquier otro profesional que se encargase de tareas propias de este tipo de acción. El segundo cuestionario se dirigió a los directores responsables de los centros de secundaria.

Participantes

En total han participado 440 agentes de intervención socioeducativa provenientes de 378 centros de secundaria y 614 directores de 568 centros.

Diseño

El diseño de investigación seleccionado es de tipo no experimental. El método utilizado ha sido descriptivo-correlacional, a través del estudio de encuesta electrónica.

Procedimiento

Una vez diseñados los cuestionarios, se elaboró una base de datos con los centros que imparten secundaria en las distintas Comunidades Autónomas españolas, asignándoles un código identificativo. Posteriormente se enviaron los cuestionarios a los centros a través de un correo electrónico personalizado. Una vez los profesionales respondían a los mismos, se almacenaban las respuestas en una hoja de cálculo. Para el análisis estadístico de los datos se utilizó SPSS v. 21, y para el análisis de contenido el programa Gephi 8.0.

Resultados

Los agentes y directores consideran, respectivamente, que los profesionales que se encargan de tareas socioeducativas dirigidas a la resolución de las problemáticas anteriormente señaladas son, principalmente, los orientadores (95.9%; 97.1%), seguidos de los profesores (72.7%; 78.8%). Esto no excluye que existan otros profesionales que también realicen labores socioeducativas como son los pedagogos terapéutica (63%; 68.2%) o los educadores sociales (25.9%; 18.7%).

Estos profesionales actúan con mayor frecuencia ante las siguientes situaciones:

Tabla 8. *Situaciones que demandan intervención socioeducativa*

	Agentes	**Directores**
	$\bar{x}$	$\bar{x}$
Absentismo	1.74	1.93
Marginalidad del entorno	1.70	1.75
Falta de atención a los hijos	1.62	1.64
Acoso entre compañeros	1.40	1.64
Violencia escolar	1.38	1.64
Falta de recursos económicos familiares	1.37	1.42

Las mayores dificultades que manifiestan tanto agentes como directores, en el desarrollo de su trabajo, tal como se representa en la Figura 1 están relacionadas con:

Figura 1. Dificultades en el desarrollo de labores socioeducativas

a) la falta de recursos tanto económicos, para llevar a cabo actividades, como de estructuras e infraestructuras (espacios y tiempos específicos) y,
b) la escasa delimitación profesional de la labor socioeducativa derivada de la indefinición de tareas y la falta de reconocimiento profesional.

Además de las dificultades señaladas, se invitó a los participantes a que señalaran otros problemas que entorpecen la ejecución de su trabajo:

Figura 2. Otras dificultades en la ejecución del trabajo socioeducativo

En la Figura 2 se puede observar que, los agentes consideran en relación a la ejecución de su trabajo que la *asignación de funciones* sin una clara delimitación y priorización dificultan el trabajo socioeducativo, relacionándose intensamente con la *relación profesional* sintiéndose, en ocasiones, aislados profesionalmente.
En cambio, los directores hacen alusión a la *falta de personal* especializado y de *tiempo* dedicado al trabajo en un mismo centro, aspecto que se relaciona con la *falta de formación* de los profesionales especializados en aspectos relativos a la organización escolar.

Conclusiones

Si tenemos en cuenta la diversidad y heterogeneidad de situaciones que demandan intervenciones especializadas en los centros de secundaria, es una cuestión clave dotar a los centros de recursos personales con los que afrontar y dar respuesta a las mismas.

Del análisis de la información recogida de los propios profesionales de este nivel educativo, se pone de manifiesto que es necesario incorporar nuevos perfiles profesionales a equipos interdisciplinares de los Departamentos de Orientación. La óptica desde la que hacer frente a las situaciones conflictivas y de necesidad en los centros de secundaria se amplía y diversifica con la llegada de nuevos profesionales, como los educadores sociales, que ofrezcan miradas socioeducativas distintas y aporten nuevas formas de trabajar e intervenir con el alumnado y la familia, sin olvidar el entorno.

Referencias

Fernández, F., Venegas, M. M. y Robles, M.C. (2007). Comunidad local y cambio educativo. En J. Giró (Ed.), *La escuela del siglo XXI: la educación en un tiempo de cambio acelerado* (pp. 40-65). Logroño: Universidad de la Rioja.

López, F. (2012). Hacia una política educativa común para la Unión Europea. *Nueva revista de política, cultura y arte, 141*, 5-15.

Pérez, G. (2008). La educación como respuesta a los retos que plantea la escuela. *Bordón, vol. 60,* 15-29.

Serrate, S. (2014). *La acción profesional del educador social en el sistema educativo*. (Tesis Doctoral). Universidad de Salamanca.

COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA UNIVERSIDAD

Mª del Carmen Pegalajar Palomino, Raquel Xandri Martínez, e Isabel Mengual Luna

Universidad Católica de Murcia

Resumen

La presencia de estudiantes con necesidades educativas en el último tramo del sistema educativo supone un desafío de hacer patente el carácter inclusivo en las aulas ordinarias de la Universidad. Este trabajo se centra en el análisis de las percepciones y necesidades formativas del profesorado universitario hacia la atención a la diversidad. Para ello, se ha diseñado un estudio de corte descriptivo, llevándose a cabo la recogida de datos mediante un cuestionario "ad hoc" cumplimentado por profesorado de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad Católica de Murcia (n=74). Existen diferencias estadísticamente significativas en algunas cuestiones relacionadas con las expectativas y creencias del profesorado hacia la atención a la diversidad, así como en sus planteamientos respecto a la formación e investigación. Resulta más favorable la actitud del profesorado más joven (<30 años) hacia una atención educativa de calidad del alumnado con discapacidad en el ámbito universitario. Todo ello conlleva, entre otros aspectos, una mayor predisposición sobre la importancia de la educación inclusiva en este colectivo y un aumento de la sensibilización en relación a la inserción socio–laboral de las personas con discapacidad, una vez finalizado el periodo de formación en la universidad.

Abstract

The presence of students with special educational needs in the latter part of the education system is a challenge to make clear the inclusive character of the University. This paper focuses on the analysis of training needs and perceptions of university teachers to the attention to diversity. To this end, it has designed a descriptive study court, carrying out data collection through an "ad hoc" questionnaire completed by teachers of the Faculty of Social Sciences and Communication of the Catholic University of Murcia (n=74) . There were statistically significant differences in some issues related to teacher expectations and beliefs to the attention to diversity, as well as

their approaches to training and research. It is more favorable attitude of younger teachers (<30 years) to a quality educational services for students with disabilities at the university level. All this leads, among others, greater willingness on the importance of inclusive education in this group and raising awareness in relation to the socio-professional integration of people with disabilities, upon completion of the training period in college.

Introducción

Distintas investigaciones (Alonso, Navarro y Lidón, 2008; López-Torrijo, 2009; Sánchez y Carrión, 2010; Suriá, 2011) destacan cómo la presencia de alumnos con diferentes tipos de necesidades educativas en la Universidad es ya una realidad palpable. En este sentido, y tal y como apuntan Luque y Gutiérrez (2014) el avance hacia el EEES requiere de nuevos escenarios conjuntos y puntos de encuentro entre la comunidad universitaria y el movimiento asociativo de la discapacidad, partiendo del análisis de la realidad desde planteamientos comparativos y la propuesta de actuaciones conjuntas. Se trata, por tanto, de una nueva demanda social a la que hemos de hacer frente desde un planteamiento inclusivo.

En este contexto, la actitud positiva del alumnado y profesorado resulta esencial para crear entornos inclusivos favorables, capaces de generar un cambio de mentalidad hacia el colectivo de las personas con necesidades educativas (Bilbao, 2008; Clore y Jeffrey, 2007). Martínez y Bilbao (2011) exponen cómo los docentes universitarios muestran una actitud positiva hacia las personas con discapacidad; no obstante, muestran actitudes prejuiciosas respecto a ciertas características vinculadas a su personalidad y cierto desconocimiento de aquellas cuestiones referidas a sentimientos de satisfacción y valía que la persona con discapacidad muestra hacia ella misma. Cerrillo, Izuzquiza y Egido (2013) establecen una serie de argumentos que justifican, con base científica, la conveniencia de la inclusión en la Universidad de personas con discapacidad intelectual, ya que contribuyen a construir una mejor Universidad.

En cuanto a la edad del profesorado, Dengra, Durán y Verdugo (1991) y Padeliadu y Lampropoulou (1997) sostienen cómo los docentes más jóvenes y con menos experiencia parecen tener actitudes más favorables hacia la integración. En contraposición, León y Avargues (2007) informan de la existencia de una relación de

carácter negativo entre la edad y la presencia de malestar para atender a la diversidad del alumnado con discapacidad.

Metodología

Este trabajo pretende examinar las percepciones y necesidades formativas del profesorado universitario hacia la atención a la diversidad. De igual modo, trata de analizar la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico entre las variables estudiadas y la edad del profesorado participante en la investigación.

La población objeto de estudio está compuesta por profesorado de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad Católica de Murcia, habiéndose obtenido los resultados mediante un muestreo no probabilístico de tipo accidental o casual (n=75).

La recogida de información se llevó a cabo a través de un cuestionario de elaboración propia. Dicho cuestionario, compuesto por 47 ítems, responde a una escala tipo Likert, cuyos valores oscilan entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 4 (plenamente de acuerdo) y abordan cuestiones relacionadas con:

La relevancia de la formación del profesorado universitario en atención a la diversidad.

Expectativas y creencias de los beneficios de la inclusión en las aulas universitarias.

Necesidades para una atención a la diversidad adecuada en las aulas universitarias.

Actitudes propias del profesorado universitario hacia la atención a la diversidad.

El análisis de los datos se ha realizado a partir del programa informático Statistical Package for Social Sciences, llevándose a cabo una prueba de comparación de medias mediante el análisis de varianza (ANOVA). La prueba de Tukey, realizada a posteriori, pretende comprobar la diferencia entre todos los pares de medias en el contexto de la muestra total, teniendo en consideración que el contraste está realizado a un 5%.

Resultados

El análisis de datos permite apreciar diferencias significativas según la edad del docente al considerar la importancia del desarrollo de proyectos de investigación sobre educación inclusiva en el ámbito universitario (F=2,885; p=,042). Además, se aprecian diferencias para valorar como satisfactorio la inserción sociolaboral de personas con

discapacidad (F=7.177; p=.000). La edad también ha sido un factor diferenciador al subrayar el interés hacia la educación inclusiva como aspecto fundamental para desarrollar con éxito procesos de enseñanza-aprendizaje en alumnado con discapacidad (F=2,628; p=.057).

Siguiendo con los factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en alumnado con discapacidad, existen diferencias en relación reconocimiento profesional (F=4,437; p=.007). Además, la edad también ha sido un factor diferenciador al cuestionar el apoyo brindado al alumnado en la superación de las dificultades durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (F=3.565; p=.019) así como los beneficios en los proceso de orientación laboral para este tipo de alumnado (F=5.341; p=.002). Por último, se aprecian diferencias en función de la edad al valorar su actitud participativa e implicación para ofrecer una respuesta educativa al alumnado con discapacidad (F=3.781; p=.014).

No obstante, la prueba Tukey realizada a posteriori revela cómo dichas diferencias se sitúan entre docentes más noveles (menores de 30 años y entre 31-41 años) y los de mayor edad (entre 41-50 años y mayores de 50 años) mostrando el grupo más joven un promedio superior en las cuestiones planteadas.

Tras realizar las comparaciones a posteriori, siguiendo el método Tukey, los grupos que muestran diferencias entre ellos son los menores de 30 años y el grupo establecido entre 41 y 50 años, siendo el grupo más joven el que muestra un promedio mayor para las proposiciones planteadas en el estudio.

Conclusiones

En este estudio se demuestra mayor interés del profesorado novel por la educación inclusiva del alumnado con discapacidad en las aulas universitarias, apoyando así otras investigaciones (Padeliadu y Lampropolou, 1997), quienes sostienen que los docentes más jóvenes muestran una actitud más positiva en cuanto a la implicación del docente hacia la integración y la atención educativa en alumnos con discapacidad.

En contraposición, otras investigaciones como la llevada a cabo por León y Avagues (2007), hablan de una menor implicación del profesorado novel hacia la inclusión educativa del alumnado con discapacidad, llegando incluso a generar un

malestar en las aulas por el esfuerzo que supone a los docentes mantener el ritmo general de los procesos convencionales de enseñanza–aprendizaje estandarizados en la docencia universitaria.

Como conclusión, se demuestra nuestra hipótesis sobre una mayor implicación y sensibilización del profesorado más joven hacia una atención educativa de calidad en el ámbito universitario del alumnado con discapacidad, así como una buena predisposición de la inserción socio-laboral para las personas con discapacidad. Por otro lado, no podemos obviar que los datos resultantes en el siguiente grupo de edad (31 – 41 años), en comparación con el profesorado de mayor edad, revelan más interés por recibir formación específica relacionada con el trabajo docente del alumnado con discapacidad.

Además, muestran una actitud positiva hacia la importancia de la inclusividad de este tipo de alumnado en las aulas universitarias como factor fundamental para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, y una actitud de colaboración a la hora de aportar los apoyos necesarios al alumnado con discapacidad en cuanto a la superación de las dificultades que se encuentran durante el proceso formativo.

Referencias

Alonso, M.J., Navarro, R. y Vicente, L. (2004). *Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios. Jornades de Foment de la Investigació.* Universitat Jaume I. Recuperado el 7 de enero de 2015 desde http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi13/44.pdf

Bilbao, M.C. (2008). *La integración de personas con discapacidad en la educación superior. Percepciones y demandas de docentes y estudiantes en la Universidad de Burgos.* Tesis doctoral. Universidad de Burgos.

Cerrillo, R., Izuzquiza, D. y Egido, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de investigación en Educación, 11*(1), 41-57.

Clore, G. L. y Jeffery, K. M. (2007). Emotional role playing, attitude change, and attraction toward a disabled person. *Journal of Personality and Social Psychology, 23*(1), 105-111.

Dengra, R., Durán, R. y Verdugo, M.A. (1991). *Estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con*

necesidades especiales. Anuario Español e Iberoamericano de Investigación en Educación Especial. Madrid: CEPE.

León, J.M. y Avargues, M.L. (2007). Evaluación del estrés sociolaboral en el personal la Universidad de Sevilla. *Revista Mapfre Medicina, 18,* 323-332.

López Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE, 15*(1). Recuperado el 7 de enero de 2015 desde http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm

Luque, A. y Gutiérrez, R. (2014). La integración educativa y social del alumnado con discapacidad en el EEES: Universidad de Bolonia. *Revista Complutense de Educación, 25*(1), 153-175.

Martínez, Mª A. y Bilbao, Mª C. (2011). Los docentes de la Universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero, Revista Española sobre discapacidad, 42*(4), 50-78.

Paldeliadu, S. y Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education, 12,* 173-183.

Sanchez, A. y Carrión, M.N. (2011). Hacia una perspectiva humanista de la Educación Especial. En A. Sánchez, et al. (eds), *Educación Especial y mundo digital* (pp.84-104). Almería: Universidad de Almería.

Suriá, R. (2011). Comparative analysis of student's attitudes toward their classmates with disabilities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9,* 197-216.

BENEFICIOS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: IMPLICACIÓN DE LOS PRINCIPALES AGENTES

Raúl González Fernández y Ascensión Palomares Ruiz

Facultad de Educación, UNED; Facultad de Educación de Albacete, UCLM

Resumen

Antecedentes. En investigaciones y trabajos recientes se evidencian los múltiples efectos positivos de la inclusión educativa. Todo indica que aporta beneficios al alumnado con necesidades educativas, al alumnado sin necesidades y a la propia institución educativa de referencia. **Método.** Mediante una metodología mixta, que combina la búsqueda y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, se ha realizado una investigación en la Comunidad Autónoma de Madrid que pretende poner de manifiesto los beneficios de la inclusión educativa desde la perspectiva de los principales agentes implicados en Educación Secundaria Obligatoria: estudiantes, familias y docentes. **Resultados.** En la investigación, se ha podido constatar que todos ellos tienen una percepción positiva de los diversos beneficios que la inclusión educativa ofrece, no solo para los estudiantes con necesidades educativas, sino también para el funcionamiento del propio centro y para los estudiantes sin necesidades. **Conclusiones.** Se ha evidenciado que, en algunos aspectos, se presentan diferencias significativas en la percepción que los diferentes agentes tienen sobre este tema. Por ello, habrá que continuar indagando en los factores y elementos que inciden en una menor valoración de algunos de los beneficios y en la existencia de diferencias significativas en otros, en función del sector de opinión.

Abstract

Background. The multiple positive effects of inclusive education are evident in research and recent work. Everything indicates that it has benefits for students with special-needs, for students without special-needs and for the educational institution. **Method.** Using a mixed methodology, which combines quantitative and qualitative data, we have carried out an investigation in the Autonomous Community of Madrid, which seeks to demonstrate the benefits of inclusive education from the perspective of

the main agents involved in Secondary Education. **Results.** The investigation found that all those involved have a positive perception of the benefits that inclusive education, for students with special-needs, for the operation of the school and for students without special-needs. **Conclusions.** For some elements, there are significant differences in the perception that different actors have on this subject. For this reason, is necessary to continue investigating the factors and elements that affect a lower valuation of some of the benefits and the existence of significant differences in others, depending on the sector of opinion.

Introducción

La atención a la diversidad en situaciones inclusivas es considerada en la actualidad como un importante elemento de renovación pedagógica, enmarcado en gran medida dentro del paradigma de calidad total (Gento y González, 2014).

Trabajos recientes han abordado la actitud inicialmente favorable hacia el tratamiento inclusivo de la diversidad por parte de los principales actores implicados, en algunos de los cuales también se apuntan posibles beneficios y efectos positivos que la inclusión educativa tiene para el desarrollo del alumnado (González, 2014; Rodríguez, 2009).

En este sentido, se puede afirmar que el tratamiento inclusivo de la diversidad tiene beneficios para el alumnado con necesidades educativas especiales (n.e.e.), para el alumnado sin necesidades y para el funcionamiento de la propia institución educativa (Gento y González, 2010). Si bien es cierto que estas aproximaciones a los beneficios de la inclusión educativa no siempre contemplan la totalidad de agentes implicados en la misma o, en otros casos, abordan de manera genérica la totalidad de etapas del sistema educativo español.

En relación a este tema, Cardona (2008) afirma que la inclusión educativa y su repercusión en alumnos, familias y profesores constituye una línea de investigación totalmente diferenciada en la actualidad.

Método

En base a lo anterior, se considera necesario abordar de manera específica los beneficios que tiene la inclusión educativa en la etapa de Educación Secundaria

Obligatoria (ESO), en opinión de alumnos, familias y profesores, comprobando al mismo tiempo si existen diferencias significativas en función de los mismos.

En esta investigación, predominantemente de tipo descriptivo, se ha utilizado una metodología mixta que integra la búsqueda y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, constituyendo, según Erickman y Roth (2006), dos fases de un proceso unitario a través de los cuales se puede obtener información relevante para el caso en cuestión.

Para la recogida de información, y tras el análisis de diversas fuentes documentales, se ha diseñado una entrevista semiestructurada y un cuestionario con escala tipo Likert 1 a 5, debidamente validado y con fiabilidad suficiente (Coeficiente Alfa de Crombach de 0,865).

La investigación realizada se ha llevado a cabo durante el curso 2013-14 en Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Madrid. En total se han realizado once entrevistas y recogido 364 cuestionarios, pertenecientes a alumnos (13%), familias (18%) y docentes (69%).

Resultados

Según los datos obtenidos tras la aplicación de los *cuestionarios*, en relación a los beneficios que la inclusión educativa tiene para los estudiantes con n.e.e, los encuestados consideran que ésta contribuye fundamentalmente al desarrollo afectivo (m=3,97), a una mejor aceptación por parte de su propia familia (m=3,91) y a una importante mejora en su desarrollo social (m=3,89). Perciben también que el tratamiento inclusivo de la diversidad facilita la aceptación por parte de la comunidad y contribuye a mejorar el desarrollo intelectual del alumnado con n.e.e. En menor medida, los encuestados señalan que favorece igualmente una mejor aceptación por parte de la sociedad, un mejor rendimiento académico de estos alumnos (m=3,44), una mejor aceptación por parte de sus compañeros sin n.e.e. (m=3,43) y, en último término, una mejor aceptación por parte de las familias de alumnos sin necesidades (m=3,31).

En lo referido a los beneficios que el tratamiento inclusivo de la diversidad tiene para el alumnado sin necesidades educativas, los encuestados consideran que esta medida favorece un mejor desarrollo afectivo y emocional de estos alumnos (m=3,73) y le permite también mejorar su desarrollo social (m=3,72). Los encuestados perciben

también algunas ventajas en la mejora del comportamiento y, en menor medida opinan que mejora su desarrollo intelectual (m=2,97) y rendimiento académico (m=2,80).

En relación a los beneficios que la inclusión tiene para el funcionamiento del propio centro, los encuestados perciben que ésta aporta mejoras en el empleo de los materiales didácticos (m=3,62) y favorece la profesionalización de los docentes (m=3,53). Tiene también ventajas en la organización del propio centro, planificación y mejor utilización de los espacios. En menor medida, los encuestados opinan que la inclusión aporta mejoras en el tema de la evaluación del alumnado (m=3,25).

Si se analizan los datos obtenidos en función del sector de opinión, en el caso de los beneficios para los estudiantes con necesidades, se pueden apreciar varias diferencias. Si bien es cierto que estas diferencias tan solo son significativas, según la prueba Chi-cuadrado de Pearson, en el caso de la aceptación por parte de alumnos sin necesidades y por los propios padres. El profesorado, seguido de la familia, son los que perciben en mayor medida que la inclusión favorece una mejor aceptación de los alumnos con n.e.e. por parte del resto de compañeros; por otro lado, son los propios alumnos, seguidos de profesores, los que más consideran que la inclusión conlleva una mejor aceptación por parte de la propia familia.

En el caso de los beneficios para estudiantes sin necesidades, únicamente se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el tema de la mejora del rendimiento académico de estos alumnos: son los alumnos los que más perciben esta ventaja, en contraposición a la percepción del profesorado.

Es en el ámbito de los beneficios para el funcionamiento del propio centro donde mayores diferencias significativas existen. Son las familias las que más ventajas consideran que la inclusión tiene en la organización y planificación, siendo el profesorado el que menos las percibe. Los propios alumnos, seguidos de profesores, opinan que el tratamiento inclusivo de la diversidad favorece un mejor empleo de los materiales didácticos. Por el contrario, el profesorado parece encontrar más beneficios en el tema de la evaluación.

Por lo que se refiere a los datos obtenidos a través de las *entrevistas*, los entrevistados consideran que la inclusión contribuye a un mejor desarrollo personal y socio-afectivo de los alumnos con n.e.e; tiene también efectos positivos en el desarrollo socio-afectivo y moral de los alumnos sin necesidades; finalmente, entre las ventajas

para el funcionamiento del propio centro, los entrevistados consideran que contribuye a mejorar el empleo de materiales diversos y a profundizar en algunos de los aspectos relacionados con el desarrollo profesional del docente.

Discusión/Conclusiones

Tras el análisis de los datos anteriormente presentados se pueden establecer las siguientes conclusiones de la investigación realizada:

a. Los agentes implicados en el hecho educativo de ESO consideran que el tratamiento inclusivo de la diversidad tiene beneficios para los estudiantes con y sin necesidades educativas y para el funcionamiento del propio centro.

b. No obstante, perciben más ventajas para los alumnos con n.e.e, especialmente en el campo del desarrollo afectivo, emocional y social, y también se considera que ejerce un papel importante en una mejor aceptación por parte de su propia familia. Por el contrario, y aun quedando claros los beneficios que los diferentes agentes implicados perciben también para el alumnado sin necesidades, todo indica que las ventajas referidas a un mejor desarrollo intelectual y a un mejor rendimiento académico tienen una menor incidencia.

c. En la valoración de algunos de los beneficios existen diferencias significativas entre los diferentes agentes: alumnado, familia y profesorado. Los estudiantes consideran en mayor medida que el desarrollo de la inclusión educativa favorece una mejor aceptación de los alumnos con n.e.e. por parte de su propia familia; opinan también que favorece la utilización de materiales didácticos diversos. Por el contrario, las familias consideran que ésta favorece la mejor aceptación de los alumnos con n.e.e por el resto de sus compañeros y consideran que contribuye a una mejor organización y planificación de los diversos elementos del centro educativo. Finalmente, los docentes opinan que el tratamiento inclusivo de la diversidad tiene efectos favorables en todos aquellos elementos relacionados con la evaluación del alumnado; en este sentido son los que menos beneficios perciben en la mejora del rendimiento académico de los alumnos sin necesidades.

Resulta evidente que los diversos agentes implicados en el hecho educativo en ESO tienen una percepción altamente favorable de los múltiples beneficios que el tratamiento inclusivo de la diversidad ejerce en el alumnado y en el propio centro. Si

bien es cierto que, en próximas investigaciones, habrá que profundizar en los hechos y elementos que inciden en una menor valoración de algunos de los beneficios y en la existencia de diferencias significativas en otros, en función del sector de opinión.

Referencias

Cardona, M.C. (2008). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa.* Madrid: Pearson.

Erickan, K. y Roth, W.M. (2006). What good is polarizing research into qualitative and quantitative? *Educational Research, 35*(5), 14-23.

Gento, S. y González, R. (2010). *Integración Educativa e Inclusión de Calidad en el Tratamiento Educativo de la Diversidad.* Madrid: UNED.

Gento, S. y González, R. (2014). Axiological Basis for a Curriculum Design in Educational Institutions of Quality: A View from Spain. En D. Brook Napier (Ed.), *Qualities of Education in a Globalised World* (pp. 131-148). The Netherlands: Sense Publishers.

González, R. (2014). *Actitud del profesorado ante el Tratamiento Educativo de la Diversidad*. Deutschland: Publicia.

Rodríguez, R.M. (2009). *La Atención a la Diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. Actitudes del Profesorado y Necesidades Educativas Especiales*. Badajoz: Diputación de Badajoz.

¿EXISTEN EVIDENCIAS PARA JUSTIFICAR EL USO DE LOS 'SERIOUS GAMES' EN EL ENTRENAMIENTO DE RECONOCIMIENTO EMOCIONAL EN PERSONAS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA?

Elena Castela Santano

Universidad de Salamanca

Resumen

Introducción: El aumento de la prevalencia de los trastornos del espectro autista está generando una demanda de mejores diagnósticos e intervenciones. Actualmente están surgiendo los "serious games" para entrenar diversos aspectos de la interacción social. **Objetivo**: realizar una revisión crítica del uso de serious games en el entrenamiento en reconocimiento emocional de las personas con autismo. **Método**: búsqueda, selección y análisis de cinco artículos siguiendo las directrices aportadas por Law et al. (1998). **Resultados**: Investigación escasa y dispersa. La mayor evidencia la aporta un ensayo controlado y aleatorizado, que solo encuentra mejoras en el procesamiento de la mirada integrada en la expresión facial y en el reconocimiento parcial de la boca utilizando un instrumento no estandarizado. **Conclusión:** no existe suficiente evidencia para aconsejar o desaconsejar su uso, y será necesario desarrollar estudios con mayor calidad y rigor metodológico.

Abstract

Introduction: The increase of autism spectrum disorder prevalence, demand better diagnostic and intervention. Serious games are a new kind of intervention developing to improve social skills. **Objective**: A critical review about the utility of serious games to train autistic people in emotional recognition. **Method**: Search, classification and analysis of five articles using the guidelines made by Law et al. (1998). **Results**: It was found that research was poor and scattered. The best evidence was a randomized clinical trial. The results of this investigation show only significant improvements in their analytic recognition of mouth features and in their holistic recognition of eyes features in facial expression using a no-standardized measure. **Conclusion**: There is not enough evidence to advice or advice against the use of serious games. So, more research is required with better quality and rigorousness

Introducción

Los trastornos del espectro autista (TEA) son una afectación que caracterizada por la concurrencia de alteraciones en el desarrollo de la interacción social recíproca, discapacidad en la comunicación verbal y no verbal y un repertorio restringido de intereses y comportamientos (González, 2011). Progresivamente se le otorga más importancia, pues se está observando un aumento en su prevalencia. Por ello hay un gran interés en generar nuevas formas de diagnóstico e intervención basadas en evidencia científicas (Kogan et al., 2009).

Hasta ahora, las intervenciones se han dirigido a mejorar las habilidades sociales utilizando recursos como las historias sociales, apoyos visuales, videomodelado, etc. (González, 2011). No obstante, gracias al desarrollo tecnológico, están surgiendo nuevos enfoques de enseñanza de habilidades sociales, destacando el entrenamiento en reconocimiento de emociones mediante el uso de los Serious games.

Dada la importancia que están adquiriendo, el propósito de este estudio es conocer las evidencias existentes del entrenamiento con Serious games en las tareas de reconocimiento emocional (RE) en personas con autismo.

Método

Procedimiento

Para realizar la búsqueda se definieron los términos y se procedió en diversas bases bibliográficas como se puede observar a continuación.

Tabla 1

Especificaciones de la búsqueda

		Términos de búsqueda	Limitadores
Bases de revisiones bibliográficas	Cochrane Colaboration OTseeker	[‘Autism’ or ‘autism spectrum disorder’] and [‘serious games’ or ‘simulation games’ or ‘educational games’] and [‘emotion* recognition’]	Últimos 10 años Inglés o español
Buscadores de evidencias	TRIP database Epistemonikos Nice Cirrie		
Bases de datos generales	Scopus Ebsco Google Scholar		

Los resultados obtenidos se sometieron a un proceso de selección utilizando como criterios de inclusión (1) que los participantes fueran personas con TEA, (2) que la intervención estuviera basada en serious games y (3) que el objetivo fuese entrenar en RE. Y utilizando como criterio de exclusión que TEA no fuera la patología principal de los participantes.

Material

Con la estrategia de búsqueda y selección se hallaron cinco artículos relacionados con la pregunta de investigación. A continuación, se ordenan según la clasificación de la evidencia científica de Rumbo, Arantón y García (2005)

Figura 2. Clasificación de los estudios por nivel de evidencia

Análisis

Se realizó un análisis crítico de la evidencia aportada por los artículos seleccionados siguiendo las directrices aportadas por Law et al. (1998).

Resultados

A continuación, se resumen los aspectos fundamentales de las cinco investigaciones analizadas en este trabajo:

Tabla 9

Resumen de las investigaciones analizadas

	Lacava et al. (2010)	**Abirached, Zhang y Park (2012)**	**Alves, et al. (2013)**	**Serret et al. (2014)**	**Tanaka et al. (2010)**
Muestra	4 niños con TEA	10 niños con TEA	11 padres y sus hijos con TEA, y 8 terapeutas	33 niños y adolescentes y con TEA	117 sujetos con TEA
Diseño	Estudio de casos	Descriptivo	Descriptivo	Clínico no aleatorizado	Control aleatorizado
Intervención	Entrenamiento con Mind Reading Comparación pre-post.	Analizar la funcionalidad del LIFEisGAME	Analizar la funcionalidad del LIFEisGAME	Entrenamiento con JeStiMulE Comparar pre/post el RE en avatares o personas	Entrenamiento con Let's Face It! Comparar control/tratamiento y pre/post
Resultados	A excepción de un participante, todos mejoraron las puntuaciones de RE facial y de voz y en los conceptos sobre emociones. Todos mejoraron en el RE básico y complejo, y aumentaron las interacciones sociales positivas.	Reacción positiva al juego. Problemas de RE de las emociones de miedo y sorpresa.	Motivante, divertido y atractivo. Las emociones más problemáticas fueron sorpresa y miedo. Buena adaptabilidad, eficacia y eficiencia.	La mayoría de los resultados significativos, excepto RE facial de enfado en avatares, RE gestual de enfado en personas y RE en escenas sociales de felicidad, enfado y/o miedo.	Solo se hallaron diferencias significativas en el reconocimiento global/parcial de la expresión facial.

Valoración Crítica de los Estudios

En el estudio realizado con el programa Mind Reading se encontró un aumento en la media de las puntuaciones en el RE de voz, expresión facial y de conceptos emocionales medidos con el CAM-C. Y en la observación se encontró un aumento de las interacciones sociales positivas. No obstante, este estudio aporta poca evidencia pues el diseño empleado que no permite la generalización y la muestra es muy pequeña. Incluir análisis de línea de base múltiple para controlar posibles variables contaminantes hubiera mejorado su evidencia.

En los dos estudios relacionados con el programa LIFEisGAME no existen outcomes bien definidos. Los datos aportados son cualitativos, resultantes de

analizar las experiencias relatadas. Las muestras (pequeñas) se obtienen por conveniencia. Por ello no aportan una evidencia suficiente como para recomendar o desaconsejar el uso de serious games.

El estudio del programa JeStiMule tiene análisis descriptivos de la adaptabilidad, eficacia y eficiencia de la escala, ANOVA de las puntuaciones de la tarea según el momento de evaluación, tipo de tarea, emoción y quien la presenta (avatar o persona). Todas son significativas ($\alpha<.05$) excepto el reconocimiento facial de enfado en avatares, en el reconocimiento gestual del enfado en personas reales y en las escenas sociales para reconocer de felicidad, enfado y miedo. El estudio se basa en un diseño de análisis clínico no aleatorizado que carece de grupo control, y utiliza la puntuación de los sujetos como línea base, por lo que no hay control de variables extrañas. La medición de los resultados se basa en pruebas no estandarizadas de las que no aportan fiabilidad ni validez.

El estudio considerado como la mejor prueba de evidencia, relacionado con el programa Let's Face It! realiza ANOVA de las puntuaciones en las subescalas de una prueba no estandarizada en función del momento de evaluación y de la pertenencia al grupo experimental o control. Hay diferencias significativas según el momento de evaluación en identificación global/parcial [$F(1,71)= 9.15$, $p<.003$] concretamente al evaluar la mirada integrada en la expresión facial completa [$F(1,38) = 7.69$, $p<.001$] y el reconocimiento parcial de la boca [$F(1,38) = 5.35$, $p<.05$]. Este estudio se basa en un diseño aleatorizado con grupo control, ambos grupos estratificados y aleatorizados por nivel de CI y de desempeño en la prueba pretratamiento, con criterios de inclusión/exclusión definidos, muestra aceptable, etc. Sin embargo, al utilizar pruebas no estandarizadas de las que no se aportan fiabilidad ni validez, este estudio no aporta una evidencia científica concluyente.

Conclusiones

Tras una revisión en diferentes bases de datos parece que la investigación sobre serious games es todavía escasa y dispersa. Solo cinco artículos que respondían al objeto de estudio.

Del total, dos están dirigidos al análisis funcional del juego, siendo esencialmente descriptivos y aportando una evidencia muy pobre. Otro es un estudio de cuatro casos con un diseño pobre en fiabilidad y validez que encuentra diferencias pre-post intervención pero que no analiza para comprobar su significación por lo que la aportación de evidencias es insuficiente. Aportando algo más de evidencia encontramos un estudio clínico no aleatorizado que obtiene buenos resultados de adaptabilidad, eficacia y eficiencia, así como diferencias significativas al evaluar RE según la emoción presentada, quien la presenta (avatar o persona) y el tipo de tarea. No obstante, carece de grupo control, su diseño no permite identificar variables contaminadoras y utilizan pruebas no estandarizadas, haciendo que fiabilidad y validez se vean comprometidas.

Finalmente, el estudio que mejor evidencia aporta se trata de un ensayo controlado y aleatorizado con una muestra aceptable, estratificada y aleatorizada. Sin embargo, se ve comprometida su evidencia al usar una prueba no estandarizada de la que no se aporta fiabilidad ni validez. Los resultados encontrados manifiestan que el entrenamiento solo repercute sobre el procesamiento la mirada integrada en la expresión facial y en el reconocimiento parcial de la boca. Estos datos implican una mejor evidencia científica que los estudios anteriormente descritos, pero debemos manejarse con cuidado pues también tiene carencias.

En definitiva, la información recogida en esta revisión resulta pesimista sobre la utilidad de esta técnica de entrenamiento puesto que el estudio de mayor evidencia obtiene que pocos aspectos del RE mejoren. Sin embargo, esta evidencia no es suficiente para aconsejar o desaconsejar su uso. Es por ello que será necesario desarrollar nuevos estudios con mayor calidad y rigor metodológico para conocer qué

aspectos de estas prácticas tan innovadoras son útiles, y cuáles no y así poder ir desarrollando mejores prácticas, más eficaces y eficientes y así aprovechar todas las posibilidades que nos brindan las nuevas tecnologías para mejorar la calidad de vida de las personas con TEA.

Referencias

Abirached, B., Zhang, Y., y Park, J. H. (2012). Understanding User Needs for Serious Games for Teaching Children with Autism Spectrum Disorders Emotions. En *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (pp. 1054-1063).

Alves, S., Marques, A., Queirós, C., y Orvalho, V. (2013). LIFEisGAME Prototype: A Serious Game about Emotions for Children with Autism Spectrum Disorders. *PsychNology Journal*, *11*(3), 191-211.

González, T. (2011). Psicología clínica de la infancia y de la adolescencia: aspectos clínicos, evaluación e intervención. Madrid: Pirámide

Kogan, M. D., Blumberg, S. J., Schieve, L. A., Boyle, C. A., Perrin, J. M., Ghandour, R. M., ...Van Dyck, P. C. (2009). Prevalence of parent-reported diagnosis of autism spectrum disorder among children in the US, 2007. *Pediatrics*.

Rumbo, J. M., Arantón, L., y García, N. (2005). "TOBE" O NO "TOBE", actitudes para la práctica de la Terapia ocupacional basada en la evidencia (TOBE). *Revista Gallega de Terapia ocupacional*, (2), 1-18.

Serret, S., Hun, S., Iakimova, G., Lozada, J., Anastassova, M., Santos, A., ... y Askenazy, F. (2014). Facing the challenge of teaching emotions to individuals with low-and high-functioning autism using a new Serious game: a pilot study. *Molecular autism*, *5*(1), 37.

Tanaka, J. W., Wolf, J. M., Klaiman, C., Koenig, K., Cockburn, J., Herlihy, L., … Schultz, R. T. (2010), Using computerized games to teach face recognition skills

to children with autism spectrum disorder: the *Let's Face It!* program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51,* 944–952. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02258.x

Law, M., Stewart, D., Letts, L., Pollock, N., Bosch, J., y Westmorland, M. (1998). *Guidelines for the Critical Review of Qualitative Studies.* McMaster University Occupational Therapy Evidence- Based Practice Research Group.

Lacava, P. G., Rankin, A., Mahlios, E., Cook, K., y Simpson, R. L. (2010). A Single Case Design Evaluation of a Software and Tutor Intervention Addressing Emotion Recognition and Social Interaction in Four Boys with ASD. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, *14*(3), 161-178.

RELATIONSHIP BETWEEN PARENTING STYLES AND CAREER DEVELOPMENT VARIABLES IN PORTUGUESE STUDENTS

*Maria Odília Teixeira & **Marucia Patta Bardagi

**University of Lisbon, Portugal; **Federal University of Santa Catarina, Brazil*

Abstract

D. Baumrind's Parenting Styles Theory has been considered useful for understanding the socialization of children. This model has allowed to identify the different types of parental demandingness and responsiveness in children's performance and psychological well-being in various contexts. This study investigates the relationship between parenting styles and career development variables. Instruments used were The Demandingness and Responsiveness Scale, the Career Development Self-Efficacy Inventory and a questionnaire of personal data. The sample consisted of 258 Portuguese students, boys and girls from public schools with ages between 13 and 18 years (mean 14.76). The results tend to show association between maternal responsiveness and demandingness and self –efficacy for Career planning, Career goals setting, Vocational training selection, Job hunt preparation and Job hunt. The perception of father's responsiveness also correlates with Job hunt preparation. In the conclusions we highlight the significant role that mothers play in children education and the importance of including the family in career educational interventions.

Resumen

Los Estilos Parentales de Diana Baumrind son útiles para la comprensión de la socializacion de los hijos. Esto modelo permite identificar las consecuencias de diferentes cantidades de exigencia y responsividad de los padres en el rendimiento futuro y bienestar psicológico de los niños en varios contextos. El objetivo de este estudio fue investigar la relación entre los estilos parentales y variables de desarrollo de carrera. Instrumentos utilizados fueron una escala de Exigencia y responsividad, el Inventário de Autoeficacia para el desarrollo de carrera y un cuestionario de datos personales. La muestra tenia 258 estudiantes portugueses, niños y niñas de escuelas públicas, con edades entre 13 y 18 años (edad media de 14,76). Los resultados muestran asociación entre la responsividad y la exigencia de la madre y la autoeficácia de

planificación de la carrera, establecimiento de metas de carrera, selección de la formación profesional, preparación para caza de empleo y búsqueda de empleo. La responsividad del padre también se correlacionó con preparación para caza de empleo. Se destaca el importante papel que desempeñan las madres en la educación de los niños y la importancia de incluir a la familia en las intervenciones educativas de carrera.

Introduction

Parenting styles (Baumrind, 1971, 1997) are defined as the attitudes, practices and emotions that characterize parent-child relationships in different situations. The parenting styles have been consistently used for understanding the relationships between parents and children and to identify the consequences of parental behavior in children's future performance and psychological well-being in various contexts. Parenting styles are defined based on the amount of responsiveness and demandingness given to children. Responsiveness is the extent to which parents intentionally foster individuality, self-regulation, and self-assertion by being attuned, supportive, and acquiescent to children's special needs and demands. Demandingness refers to the demands, supervision, disciplinary efforts and willingness to confront the child who disobeys. The four styles, that reflect combined amounts of responsiveness and demandingness provided by parents, are authoritative (high demandingness and responsiveness), authoritarian (high demandingness and low responsiveness), indulgent (low demandingness and high responsiveness) and neglectful (low demandingness and responsiveness).

In the vocational context, several studies have highlighted the importance of family structural (socioeconomic status, ethnic origin and means of family configuration) and procedural variables (parental encouragement, interaction parent / child, intentional behavior) in family decision-making process and other aspects of the youth career development (Carvalho & Taveira, 2010; Whiston & Keller, 2004). In Portuguese students samples data show an association between variables of the parental environment (e.g., level of formation) and the students aspiration level, and motivational dimensions such as vocational interests, needs and values (Teixeira, 2007a, 2007b).

In an attempt to integrate these two perspectives (parenting styles and career development) the aim of this exploratory study was to investigate the relationship between perceived parenting styles and career development variables in Portuguese students.

Method

Participants

258 Portuguese students, boys (47%) and girls (53%) from public schools, from 8th (34%) and 9th (66%) grades. The ages of the participants were between 13 and 18 years (mean 14.76).

Instruments

The Parental Demandingness and Responsiveness Scale (Teixeira, Bardagi, & Gomes, 2004; adapted to Portuguese context by Costa & Teixeira, 2014), The Career Development Self-Efficacy Inventory (Yuen et al., 2004; adapted to Portugal by Teixeira, Barreira, Faria, Baptista, & Pimentel, 2011) and a questionnaire of personal data. Instruments were administrated collectively in classrooms. Parental consent was asked for participation in the study.

Results

Table 1 shows the means, standard deviations and group differences for maternal and paternal demandingness and responsiveness for variable sex. Girls perceived maternal demandingness significantly higher than boys ($p<0.05$). The correlation matrix (Table 2) shows positive association between maternal responsiveness and demandingness and self –efficacy for Career Planning, Career Goals Setting, Vocational Training Selection, Job Hunt Preparation and Job Hunt. The perception of father's responsiveness also correlates positively with Job Hunt Preparation.

Table 1

Descriptive statistics and group differences for the parenting styles dimensions

Scales	M		SD		
	Boys	Girls	Boys	Girls	*t*
Maternal demandingness	43,94	45,60	6,24	6,51	-1,98*
Maternal responsiveness	48,82	48,23	9,88	11,87	,41
Paternal demandingness	41,25	41,25	7,64	9,21	,00
Paternal responsiveness	46,67	43,91	10,36	13,24	1,63

Note: *p< 0.05

Table 2

Correlations between parental responsiveness and demandingness and career development self-efficacy

	Mother's demandingness	Mother's responsiveness	Father's demandingness	Father's responsiveness
Career Planning	,31**	,32**	,17*	,21**
Gender Issues in Career	,28**	,27**	,15*	,19**
Vocational Training Selection	,32**	,32**	,18*	,29**
Job Hunt Preparation	,24**	,45**	,19*	,38**
Job Hunt	,32**	,39**	,14*	,28**
Career Goals Setting	,35**	,32**	,13	,23**

Note: *p< 0.05 ** p< 0.01

Beyond those correlations, it was also significant the effect of parenting styles on the interest that students expressed for school and their study habits. Maternal responsiveness and demandingness were significant for the children's interest for studying (Table 3). Students who declared not to like studying have the lowest levels of maternal demandingness.

Table 3

Descriptive statistics and Anova of results by variable interest for studying

Scales	G1- I like to study (n=51)		G2- I like to study a little (n= 128)		G3- I dislike to study (n=56)		*F(2, 232)*	Synthesis of multiple comparations of means (Scheffé)
	M	SD	M	SD	M	SD		
Maternal demandingness	45,43	7,03	45,90	5,63	41,87	6,76	8,41***	G1>G3, G2>G3
Maternal responsiveness	49,17	10,69	49,26	10,85	46,09	11,42	1,77	
Paternal demandingness	40,41	10,49	42,38	7,94	39,36	7,22	2,34	
Paternal responsiveness	46,61	11,41	46,10	12,32	41,70	11,51	2,64	

Discussion

As expected, family interactions and career dimensions are associated (Carvalho & Taveira, 2010; Whiston & Keller, 2004). Like other studies, in this sample girls perceived more maternal demandingness than boys. This result is consistent with more traditionally sex oriented parental education, wich tend to demand less from boys. However, in general, these results highlight the significant role that Portuguese mothers of this sample play in children's education and their support for vocational development. The lower impact of father's parenting style in career development dimensions should be explored in further research, especially considering the small size and specificity of this sample (e.g., multiple ethnic backgrounds and low educational levels of parents). Moreover, these results point out the family's key role in adolescent development and the importance of equity of men and women in child's education. Data also emphasize the importance of including the family in the career educational interventions.

References

Baumrind, D. (1997). The discipline encounter: Contemporary issues. *Aggression and Violent Behavior, 2,* 321-335.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph, 4, 1-103.*

Carvalho, M., & Taveira, M. C. (2010). O papel dos pais na execução de planos de carreira no Ensino Secundário: Perspectivas de pais e de estudantes. (The role of parents in the implementation of career paths in Secondary Education: Perspectives of parents and students.] *Análise Psicológica, 28,* 333-341.

Costa, C. & Teixeira, M.O. (2014, July). The model of well-being and career satisfaction in nursing students. An exploratory study. *11th Biennial Conference: Career Counseling and Development - Rebuilding Hope through School, Work, and Relationships.* Coimbra.

Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., & Gomes, W. B. (2004). Refinamento de um Instrumento para Avaliar Responsividade e Exigência Parental Percebidas na Adolescência. (Refinement of an Instrument to Assess Perceived Parental responsiveness and demandingness in Adolescence]. *Avaliação Psicológica, 3, 1-12.*

Teixeira, M. O. (Abril, 2007a). A influência da família no desenvolvimento dos interesses e dos níveis de aspiração. Diferenças de género. (The family influence in the development of interests and aspiration levels. Gender Differences.]. Comunicação poster apresentada no *XI Congresso Internacional de Educação Familiar*. Coimbra: FPCE.UL

Teixeira, M. O. (Abril, 2007b). A influência da família no desenvolvimento das necessidades e dos valores. Algumas diferenças de género. (The family influence in the development of the needs and values. Some gender differences.]. Comunicação poster apresentada no *XI Congresso Internacional de Educação Familiar*. Coimbra: FPCE.UL

Teixeira, M. O., Barreira, C., Faria, I., Baptista, J., & Pimentel, A. L. (2011). Inventario de Auto-Eficacia para o Desenvolvimento de Carreira (CD-SEI). (Self-efficacy for Career Development Inventory). *Atas do Congresso Iberoamericano de Avaliacao/Evaluacion Psicologica, 8; Conferencia Internacional Avaliacao Psicologica: Formas e Contextos, 15.*

Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist, 32,* 493-568.

Yuen, M., Gysbers, N. C., Hui, E. K. P., Leug, T. K. M., Lau, P. S. Y., Chan, R. M. C., & Ke, S. Y. (2004). *Career development self-efficacy inventory: Users' manual*. Hong Kong, China: The University of Hong Kong.

THE *PENELOPE-PROJECT* AND THE PHILOSOPHY OF '*MEANWHILE*'. POETIC REASON AND HERMENEUTIC APPROACH TO BUILD AN ACTION RESEARCH FOR LEARNING AND THINKING BETWEEN GIVEN-SENSE AND SENSE-GIVING

Emanuela Mancino

Università degli Studi di Milano-Bicocca

Abstract

Introduction. This proposal, focusing on reflexive reasearch tools in and starting from the field of a critical, dialectics and problematic pedagogy, wants to let philosophy of education take the role of hermeneutic analysis, interpretation and interconnective inquiry. This approach becomes a form of dialectic, reflexing and narrative method (Connelly & Clandinin, 1986). This work reports findings from an Action Research project carried out in the context of an Education Philosophy undergraduate course. An online narrative learning environment – called Penelope– was designed and developed by the author of this paper and a collegue of her, referring to the idea of the plot of the Greek myth as a method of construction of meaning. Method. Students were allowed to experiment an alternative way of participating to class and sustaining the final examination: they were provided with a web application with a public repository of concepts in the form of a large mosaic of thumbnails. Results. A story/film production became a technique for constructing and eliciting meanings: students could contribute to the entire archive by adding personal ideas and negotiated objects. This method significantly increased reflexivity and critical thinking of the participants, not only about contents but primarily about learning itself, about individual methods of thinking.

Resumen

Introducción. Esta propuesta quiere dejar que la filosofía de la educación tome el papel del análisis hermenéutico, interpretación y consulta interconectiva. En particular, la perspectiva narrativa permite que la filosofía de la educación cree una forma de colisión dialéctica entre subjetividad y la objetividad, entre la creación de significados. Objetivos. Este trabajo informa los resultados de un proyecto de investigación-acción

llevadas a cabo en el contexto de un curso de pregrado de Filosofía de la Educación. Un sistema on line de aprendizaje narrativa - llamado Penélope- fue diseñado y desarrollado por el autor de este papael, refiriéndose a la idea de la trama del mito griego como un método de construcción de sentido. Método. Los estudiantes experimentaran una forma alternativa de participar a la clase y sostener el examen final: una aplicación web con un repositorio público de conceptos. Resultados. Una producción de la historia / película puede convertirse en una estrategia de investigación, una técnica para la construcción y la obtención de significados: estudiantes tuvieron la posibilidad de contribuir con ideas personales. Este método ha aumentado la reflexividad y el pensamiento crítico de los participantes, principalmente sobre el aprendizaje en sí, acerca de los métodos individuales de pensamiento.

Introduction

This proposal wants to focus on reflexive reasearch tools in and starting from the field of a critical, dialectics and problematic pedagogy.

Focusing on the theme of the pedagogical discourse does not mean falling into nominalism, but, considering the dialogic nature of the "pedagogical discourse" , the intent is to let philosophy of education take the role of hermeneutic analysis, criticism, interpretation and interconnective inquiry (Iori, 2000, Madrussan, 2003).

Remembering that education has an historical and social feature, the “here and now” ofeducational event can not be separated from the consideration of the contexts. That means that pedagogical thinking requires interpretative relations with the multiline text of the world.

Assertions like these could seem obvious, but the relationship between educational event, philosophy of education, ethics and reflective practices takes an interesting meaning if we consider the event in a narrative and planning (even utopistic) perspective.

The narrative paradigm help to understand the relevance of “here and now” in a relative way and wise a dialogical pedagogy.

Narrative inquiry gives to the eventconcept a meaningful timbre (Searle, 1979, 2000).

If the educational event isn’t included in a narrative context, the abstraction of time (until the concept of etenity) deprive the possibility (logic) of possible(empirical).

In that way, the “event” allows that pedagogical thougth force itself to be an integral , critical, reflexive and relational practice, encountering the problem/theme / resource of interpretation.

Starting from *The conflict of interpretations* (Ricoeur, 1977), we can call structures of meaning that designate other meanings and create indirectly symbols.In this sense, the symbol represents a dissimulation or, even better, are- revelation : it requires hermeneutical actions, practices of disclosure (referring to Heidegger but even better to Levinas) , translation of ineffable spaces, invisible spaces (referring to Merleau -Ponty), and it leads the pedagogical thought to consider the hermeneutic notion of event.

Moreover, if we bring attention to the metaphorical, symbolic, discursive, aspects of interpretation, that allows us to make a critical deconstruction of all those educational practices which tend to become models, when they neglect the metacognitive dimension or the so-called deutero - learning (referring to Bateson) , being willing to critical comparisons in theory but not in analysis of cognitive latencies and emotional " risky " (such as those proposed as a theme for reflection and action by the educational problematicism , the clinical approach in some of its intent, and theories and methodologies of narrative -autobiographical).

In particular, the relational and perspective (Bruner, 1986, 1991; Smorti, 1994; Demetrio, 2012; Mancino, 2014) , allows the philosophy of education’ thought to take from Ricoeur (1986a, 1986b, 1989, 1998, 1990) the possibility for the subject (Rorty, 1989) to invoke the ‘other’ , and to constitute himself in the *soi - meme comme un autre*.

The operation of distancing , which recalls the mirror stage of Lacan , but above all resumes the thought of Merleau -Ponty who sees in the eyes the opportunity through which the subject appears both as a spectator and spectacle (Merleau-Ponty, 1972, 1993) , ensures that a narrative philosophy pedagogically intended realize , along with the “spacing” , the opportunity of re-signification (Foucault, 1972)

In this sense, the hermeneutic approach becomes a form of collision between subjectivity and objectivity , enabling us to grasp reality through expressions (Contini, 2005, 2009; Contini & Bertin, 2004) that are un-true but significant (Bertin, 1968, 1953, 1983).

Objectives

The research wants to consider the hermeneutical practice in education as a dialogue between “announcement” and “listening”: considering, in the hermeneutic act, the possibilities for a critical pedagogy that may become practice about “clue” evidence and not about “true” evidence,this approach institutes a narrative approach as an open, re-startable practice of thought (Mott, Callaway & Zettlemoyer, 1999).

This Action Research project was carried out, in the context of an Education Philosophy undergraduate course: an online narrative learning environment – called Penelope, as Odysseus’s weaving wife – wasdesigned and developed, referring to the idea of the plot of the Greek myth as a method of construction of meaning.

Method

Students were allowed to experiment an alternative way of participating to class and sustaining the final examination: they were provided with a web application designed to show them a public repository of concepts (including text, images, audio and video content) in the form of a large mosaic of thumbnails.

This work shows both a research practice and a research strategy: the methodology of *blob* (already used by the author of this text, designed and funded as methodology useful to show and demonstrate the educational possibilities of narration and in particular of autobiography as learning device : narration is a way of learning and a way of showing and sharing knowledge- Mancino, 2012) becames a story/film production. That is a technique for constructing and eliciting meanings held by the subject that would not be accessible by other means: students had the possibility to contribute to the entire archive by adding new and personal ideas as well as common and negotiated objects.

Results

At the end of the course, students were asked to select a small subset of ideas from the public repository and to line them up as in a storyboard, creating their own, personal interpretation of the whole course using the metaphor of a movie cutting. This allowed the participants to identify with the events, values, and social norms that constituted the course main topics.

At the same time, the reaserch could reveal how blob-making becomes a learning experience. Students experienced directly devices as retrospection, selection of the materials and re-ordering. This not only allowed to tell the results of learning processes, but also to show the way and the method of creating learning.

Penelope is a method by which its possible to live, experiment and "see" how anyone's thoughts operate: composing and mixing images, verbal text and other elements deriving from mulimedia texts, can be create analysis and sythesis: starting from the analysis of a single meaning-object, it's possible to proceed in deconstructing it in its "frame of sense" and, juxtaposing different objects and languages, that method create the opportunity to construct a new product, a new story.

Penelope engages each student in a self-narrative process: this method significantly increased the level of reflexivity and critical thinking of the participants, not only about contents but primarily about learning itself (Morin, 2007, Mortari, 2006a, 2006b).

Each object, if juxtaposed to another, creates the possibility of reconfigure both the sense of the object itself, and the sense of the bond between the first and second, and the sense of the set itself .

This process activates dynamics of description and interpretation, reaearch and learning, thinking about subject and context, given-sense and sense-giving possibility.
The potential of narrative throught the composition language, and throught cinema' language and metaphor (Sini, 1997), calls us to consider learning like a process producing at the same time "visible things" and the one who sees them (Mancino, 2006; Manzino & Zapelli, 2010).

Working on these imagetic buildings allows to deconstruct scripts, exercising the production of new assemblies (in the form of short film),escaping the seduction of an allegedly stable pattern of sense; that opens space for a dialectic, and democratic thought (Spadafora, 2003) that can be experimented, and not only assumed as an external theory.

Conclusions

In this way, creativity can flourish and show that the the mode of learning, being a method or “steps”, is a way in which meaning is produced.

So, the focus of the philosophical reflecion on pedagogical ways of creating learning will consider the delicate “time and place” of what can be called "meanwhile".

That “meanwhile” is assumed as vigilance, attention to the steps and to the fullfilment of changes. Meanwhile is also a doorway that is not only opening and border, but is relation between worlds, images, meanings, and it’s bond and “through”(Mancino, 2014).

Alterity exposes the other side of the relationship, which is the distance of otherness: we can talk not only about the proximity that is created by combining the two banks (two texts, two images, two words, two stories…), but also about the difference, the betrayal that allows, however, and fortunately , that the relationship (both textual and personal) can be seen in its textuality, in its transitional agreement, in its renegotiated meaning, in its narrative form of being (Zambrano, 2006) .

Paying attention to the *meanwile* of composing, of creating stories of learning processes, Penelope is a narrative learning environment that can be lived as a relationship space, as a method of construction of meaning referring to the idea of the plot (Mancino, 2009) that permits learning methods that encroach into the space of impairment.

One of the aims of this research was to permit to the students to experiment the “poetic reason” (Zambrano, 2010), the possibility of taking the floor in their own lerning process, experiencing the ethical dispositon that is implicit inhermeneutic consideration: “*to re-build the internal dynamics of the text by giving back the ability of a work to project itself outside in the representation of a world that we might live*” or where we could find ways to live, giving to this world our *intentionalities*.

Figure 1. The main screen of Penelope

Figure 2. The act of creating a plot by selecting ideas

References

Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

Bertin, G.M. (1968). *Educazione alla ragione.* Roma: Armando.

Bertin, G. M. (1983). *Costruire l'esistenza.* Roma: Armando.

Bertin, G.M. (1953). *Etica e pedagogia dell'impegno*. Milano: Marzorati.

Bruner, J. (1991). The Construction of Reality. *Critical Inquiry*, *18*(1).

Bruner, J. (1986). *Actualminds, possibleworlds*. Cambridge: Harvard University Press,

Contini, M. (2005). *Tra impegno e utopia. Ricordando G.M.B.* Bologna: CLUEB.

Contini, M.G. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione.* Clueb: Bologna.

Contini, M.G., & Bertin, G. M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale.* Armando: Roma.

Connelly, M., & Clandinin, J. (1986). On narrative method, personal philosophy and narrative unities in thestory of teaching. *Journal of Research in Science Teaching, 23*(4), 293–310.

Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.

Foucault, M. (1972). *L'ordine del discorso.* Torino: Einaudi.

Iori, V. (2000). *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso dell'agire educativo.* Milano: Guerini.

Madrussan, E. (2003). *La parola nuda. Scritture di confessione e pedagogia del disvelamento.* Tirrenia.

Mancino, E. (2006). *Pedagogia e narrazione cinematografica. Metafore del pensiero edella formazione.* Milano: Guerini.

Mancino, E. (2009). *Un cinema parlato. Trame per una pedagogia della narrazione congli occhi di un'altra lingua*. Milano: Mimesis.

Mancino, E. (2010). *Il futuro della scrittura. Dialoghi, visioni, contesti.* Milano: Unicopli.

Mancino, E. (2012). *La narrazione come metodo, tra abitudine e spaesamento*. In D. Demetrio (Ed.), *Educare è narrare.* Milano: Mimesis.

Mancino, E. (2014). *Farsi tramite. Tracce ed intrighi delle relazioni educative*. Milano: Mimesis.

Mancino, E., & Zapelli, G. M. (2010). *Cambiamenti incantevoli. Bellezza e possibilità diapprendimento.* Milano: Cortina.

Merlaeu-Ponty, M., (1972). *Filosofia della percezione.* Milano: Il Saggiatore.

Merlaeu-Ponty, M. (1993). *Il visibile e l'invisibile.* Milano: Bompiani.

Morin, E. (2007). *Il Metodo 3, La conoscenza della conoscenza.* Milano: Cortina.

Mortari, L. (2006a). *La pratica dell'aver cura.* Milano: Mondadori.

Mortari, L. (2006b). *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano.* Napoli: Liguori.

Mott, B., Callaway, C. & Zettlemoyer, L. (1999). Towards Narrative-Centered Learning Environments. In *AAAI Technical Report FS-99-01* (pp. 78-82).

Ricoeur, P. (1986a). *Il conflitto delle interpretazioni.* Milano: Jaka Book.

Ricoeur, P. (1986b). *Tempo e racconto.* Milano: Jaka Book.

Ricoeur, P. (1989). *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica.* Milano: Jaka Book.

Ricoeur, P. (1990). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.

Ricoeur, P. (1998). *Per un'etica dell'alterità. Sei colloqui.* Roma: Edizioni Lavoro.

Rorty, R. (1989). *Education, Socialization, Individuation.* Atti del 75 Congresso annuale dell'American Association of Colleges "Overcoming *Fragmentation: the challenge of connecting learning"*.

Searle, J. (1979). *Expression and meaning. Studies in the theory of speech acts*. Cambridge, Cambridge University Press.

Searle, J. (2000). *Mente, linguaggio, società*. *La filosofia nel mondo reale.* Milano: Cortina.

Sini, C. (1997). *Teoria e pratica del foglio-mondo. La scrittura filosofica.* Roma-Bari: Laterza.

Smorti, D. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzioni di storie e sviluppo della conoscenzasociale.* Firenze: Giunti.

Spadafora, G. (2003). *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*. Roma: Anicia.

Zambrano, M. (2006). *Per abitare l'esilio: scritti italiani* (1953-64). Firenze: Le lettere.

Zambrano, M. (2010). *Filosofia e poesia*. Bologna: Edizioni Pendragon.

TELEFONÍA MÓVIL Y ADOLESCENTES: TIPOLOGÍAS SEGÚN PERCEPCIONES Y USOS

Gabriel À. Vich-i-Martorell

Universitat de les Illes Balears

Resumen

El creciente uso de la telefonía móvil acaecido en los últimos años ha tenido lugar también entre los adolescentes de nuestra sociedad. Por ser un instrumento tan útil y a la vez tan poderoso, convierte en necesario saber qué uso hacen de ella los jóvenes, así como saber si dicho uso es idéntico en todos ellos o si bien pueden realizarse agrupaciones por diferencias de uso. Con tal finalidad se diseñó y administró en la primavera de 2013 una encuesta. Se seleccionaron un instituto público de enseñanza secundaria, un centro concertado y un centro privado, con tal de recoger diferentes realidades socioeconómicas, en la ciudad de Palma (Mallorca). Se obtuvieron 836 encuestas válidas. Los resultados mostraron la existencia de diferentes grupos de adolescentes, caracterizados por diferentes formas de usar y percibir la telefonía móvil. Existen dos grupos altamente dependientes de la telefonía móvil, uno de ellos 'muy educado' a la hora de usarlo y otro, por el contrario, muy 'mal educado'. Un tercer grupo es, básicamente, despreocupado en su uso, mientras que el cuarto y último grupo se muestra altamente 'racional' en su utilización.

Abstract

The increasing use of mobile phones occurred in recent years is also obvious among adolescents in our society. Being such a useful tool and yet so powerful, it becomes necessary to know how teenagers use it and if such use is identical in all groups or whether differences can be made by use. To this end a survey was designed and conducted in the spring of 2013. Three different types of high schools (a public secondary school, a 'concerted' school and a private school) were selected, in order to reach different socio-economic realities in the city of Palma (Mallorca). 836 valid questionnaires were obtained. The results showed the existence of different groups of adolescents, characterized by different forms of use and perception of mobile telephones. Two highly dependent groups on mobile telephones, one of them 'very

polite' when using it and another, on the contrary, very 'rude'. A third group is basically unconcerned in use, while the fourth and last group is highly 'rational' in use

Introducción

El uso de la telefonía móvil ha crecido de forma espectacular en la última década. En Europa, los ingresos de la operadores han crecido a ritmo de un 10% anual, convirtiéndose en uno de los principales sectores dentro de la economía europea (Jurísic y Azevedo, 2011). Entre los segmentos con mayor crecimiento y penetración de la telefonía móvil está precisamente, la juventud (Igarashi, Motoyoshi, Takay, y Yoshida, 2008). La usan no sólo para hablar sino para "mensajear", tomar fotografías, acceder a internet, etc. (Walsh, White, Cox y Young, 2011). Hay quien incluso postula que para los jóvenes el móvil es una forma de expresar la propia identidad dentro del grupo, o incluso una especie de "apéndice" del propio cuerpo físico (Walsh, White, y Young, 2008).

En el caso español, la penetración de los *smartphones* llega al 53.7% de los hogares. El 46% de los jóvenes reconocen haber sentido alguna 'dependencia' de internet en algún momento, ven a sus amigos también dependientes de la red y consideran el tiempo de uso algo o claramente excesivo (Ballesteros y Mejías, 2015)

En este contexto se enmarca la investigación realizada, teniendo por principales objetivos:

- Conocer las principales características del uso de la telefonía móvil por parte de los adolescentes
- Obtener evidencias sobre la existencia de diferentes grupos de jóvenes según el uso y percepción de la telefonía móvil, y su perfil.

Metodología

Para la consecución de dichos objetivos se diseñó un cuestionario con 60 preguntas, de las cuales 54 hacían referencia a formas de uso y percepciones relacionadas con la telefonía móvil, mientras que las restantes eran de clasificación de los participantes.

Se elaboró un muestreo por conglomerados, eligiéndose al azar un Instituto de secundaria público, un centro escolar concertado, y un centro privado. En ellos se pasó

la encuesta a todos los alumnos de ESO que se hallaran en clase el día acordado con la dirección de los centros para su elaboración.

Se llevó a cabo la encuesta en la primavera de 2013, en la ciudad de Palma, obteniéndose en total 836 encuestas válidas.

Resultados

El análisis de clúster aplicado a las principales variables de opinión genera 4 grupos de adolescentes claramente diferenciados. Cada uno de los 4 grupos ha sido analizado y se le ha proporcionado un 'nombre' descriptivo del mismo. Se describen a continuación:

Grupo 1, "Dependiente – educado": Está conformado por el 34.20% del total de la muestra, siendo el más numeroso. Presenta las siguientes características:

- Con contrato el 61.83%
- Usa principalmente WhatsApp y Tuenti (76.05% y 76.81%)
- Cambiaría de compañía por un móvil mejor (38.78%)
- Precavido con lo que gasta en teléfono (43.99%)
- Considera peor quedarse sin móvil que sin internet en el ordenador (38.03%)
- Ve como de mala educación usar el móvil al comer o cenar (70.34%)
- Ve de mala educación usarlo en el cine (55.51%)
- Se pone nervioso y ansioso si ve que se le acaba la batería (62.36%)
- Al despertar lo primero que mira es el móvil (67.30%)
- A la hora de dormir, lo último que hace es mirar el móvil (71.87%)
- No permite a sus padres que miren su móvil (62.36%)
- No permite a sus hermanos que miren su móvil (57.79%)
- Escolarizado en un centro concertado (42.21%) o privado (35.74%)

Grupo 2, "Dependiente – maleducado": Lo componen el 20,80% de la muestra, presenta niveles de dependencia del móvil similares a los del grupo anterior, si bien su mayor diferencia está en las percepciones relacionadas con su uso social.

- Usa WhatsApp, Facebook y Tuenti (81%, 71% y 85% respectivamente)
- Siente ansiedad y nervios si olvida el móvil (60%)
- Prefiere un castigo sin salir a quedarse sin el móvil (27.80%)

- Considera peor quedarse sin móvil que sin internet en el ordenador (53.13%)
- No ve como de mala educación usar el móvil al comer o cenar (74.75%)
- No ve de mala educación usarlo en el cine (58.13%)
- Se pone nervioso y ansioso si se le acaba la batería (65.01%)
- Al despertar, lo primero que hace es mirar el móvil (76.88%)
- A la hora de dormir, lo último que hace es mirar el móvil (75.63%)
- No permite a sus padres que miren su móvil (76.88%)
- No permite a sus hermanos que miren su móvil (73.13%)
- Considera el móvil como una parte importante de la imagen personal (40.63%)
- Usa el móvil en clase a escondidas del profesor (37.50%)
- Escolarizado en un centro público (42.50%)

Grupo 3, "Despreocupado": Constituido por el 19.37% del total de los entrevistados, se caracteriza por su despreocupación por los costes asociados a la telefonía. Presenta los siguientes rasgos:

- Usa WhatsApp y Tuenti (53% y 59.73%)
- No le preocupa nada el coste de la tarifa de voz (65,10%)
- No le preocupa nada el coste de la tarifa de datos (63.76%)
- No le preocupa nada lo que gasta en el móvil (62.82%)
- No siente ansiedad o nervios si se olvida el móvil (74.50%)
- Prefiere un castigo sin móvil a sin salir (82.55%)
- Es mejor quedarse sin móvil que sin internet en el ordenador (64.43%)
- Considera de mala educación usarlo al comer o cenar (70.47%)
- Considera de mala educación usarlo en el cine (52.35%)
- No se pone nervioso si se le acaba la batería (57.05%)
- No es lo primero que mira al despertar (59.06%)
- No es lo último que mira antes de dormir (39.60%)
- Nunca usa el móvil en clase a escondidas (82.55%)
- Escolarizado en un centro privado (43.62%)

Grupo 4, "Racional": Formado por el 25.61% de la muestra, es el grupo que hace un uso más 'racional' de los teléfonos móviles. Se caracteriza por:

- Usa WhatsApp y Tuenti (54.82% y 51.78%)
- No cambiaría de compañía por un móvil nuevo (60.91%)
- Le preocupa el coste de la tarifa de voz (43.65%) y la de datos (40.61%)
- Es precavido con lo que gasta con el móvil (74.11%)
- No siente ansiedad o nervios si se olvida el móvil (73.60%)
- Prefiere un castigo sin móvil a sin salir (82.23%)
- Es mejor quedarse sin móvil que sin internet en el ordenador (65.48%)
- Ve de mala educación usarlo al comer o cenar (80.71%)
- Ve de mala educación usarlo en el cine (67.01%)
- No se pone nervioso si se le acaba la batería (40.10%)
- No es lo primero que mira al despertar (59.90%)
- No es lo último que mira antes de dormir (47.21%)
- Nunca usa el móvil en clase a escondidas del profesor (81.72%)
- Escolarizado en un centro privado (45.41%)

Conclusiones

A la vista de los resultados, puede afirmarse que se han obtenido evidencias sobre la existencia de diferentes grupos de adolescentes según los usos y percepciones de la telefonía móvil. La existencia de dos grupos altamente dependientes de su uso, los cuales suman el 55% de los jóvenes, merecería ser objeto de reflexión y de mayor investigación.

Referencias

Ballesteros, J.C., y Megías, I. (2015). *Jóvenes en la red: un selfie*. Recuperado de: http://adolescenciayjuventud.org/es/publicaciones/monografias-y-estudios/item/jovenes-en-la-red-un-selfie

Igarashi, T., Motoyoshi, T., Takai, J., y Yoshida, T. (2008). No mobile, no life: Selfperception and text-message dependency among Japanese high school students. *Computers in Human Behavior*, 24, 2311–2324.

Jurisic, B., y Azevedo, A. (2011). Building customer–brand relationships in the mobile communications market: The role of brand tribalism and brand reputation. *Brand Management*, 18(4/5), 349–366.

Walsh, S., White, K., Cox, S., y Young, R. (2011). Keeping in constant touch: The predictors of Young Australians' mobile phone involvement. *Computers in Human Behavior*, 27, 333-342.

Walsh, S. P., White, K. M., y Young, R. M. (2008). Over-connected? A qualitative exploration of the relationship between Australian youth and their Mobile phones. *Journal of Adolescence*, *31*, 77–92.

¿LAS TUTORÍAS PERSONALIZADAS PUEDEN MEJORAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO?

Raúl García Bercedo, Amaia Castaños Urkullu e Iñaki Irastorza Hernando

E.T.S. de Náutica y Máquinas Navales de la Universidad del País Vasco UPV/EHU, University of the Basque Country

Resumen

Antecedentes. Los autores de este trabajo están utilizando esta modalidad de tutorías dentro de un Proyecto de Innovación Educativa de la Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea del que forman parte. La tutoría personalizada nos facilita el aprendizaje de contenidos y conocimiento de técnicas, además de la interiorización de valores. **Método**. Se han atendido diversos aspectos en la realización de estas tutorías personalizadas. Para evaluar este plan analizaremos la consecución de los objetivos del plan tutorial. Uno de los objetivos propuestos es la mejora del rendimiento académico. Para comprobar si este objetivo se ha conseguido se han realizado una serie de actuaciones. **Resultados**. Nos vamos a centrar en los resultados académicos obtenidos por los alumn@s que han participado en el programa de tutorías personalizadas. Nos parece importante destacar que este aspecto no es el único que nos debe preocupar, pero es el que vamos a analizar con el fin de conocer si estas tutorías mejoran este aspecto. **Conclusiones**. El análisis de los resultados académicos nos ayuda a poder desarrollar nuestra labor tutorial de un modo eficaz. La información recogida nos posibilita plantear acciones de mejora.

Abstract

Background. The authors of this paper are implementing a system of personalized tutoring in the Degree in Marine Engineering from the University of the Basque Country. Personalized tutoring enables us learning content and technical knowledge, in addition to the internalization of values. **Method.** They have attended various aspects of the implementation of these personal tutorials. To evaluate this plan we will study the achievement of the objectives. One of the objectives is to improve academic performance. To test whether this objective has been achieved there have been a series of actions. **Results.** We will focus on the academic results obtained by students who

have participated in the program of personalized tutorials. It seems important to emphasize that this is not the only aspect that should worry us, but which we will analyze in order to determine whether these tutorials improve this aspect. **Conclusions**. The analysis of academic results help us to develop our tutorial work effectively. The information collected allows us to propose improvement actions. One of the main tools for the degree of fulfillment of the objectives of this plan is evaluation.

Introducción

Cuando se diseña y se ejecuta un plan tutorial personalizado deberá atenderse en primer lugar a las metodologías prácticas de estudio. También se deberá realizar un seguimiento del proceso de formación esto implica una disponibilidad permanente para cualquier consulta y atenta observación de las necesidades de cada alumno. Otra cuestión muy importante es ayudar a que cada alumno elabore un programa personal de formación y de estudios, con metas (medio y largo plazo). Es esencial que estas tutorías promuevan el hábito de estudio permanente y programado en los estudiantes (Mora, 1998).

Método

En nuestras tutorías personalizadas hemos procurado atender los siguientes aspectos:

1. Metodologías prácticas de estudio.
2. Seguimiento el proceso de formación con disponibilidad permanente para cualquier consulta y atenta observación de las necesidades de cada alumno.
3. Ayudar a que cada alumno elabore un programa personal de formación y de estudios, con metas (medio y largo plazo).
4. Promover en los estudiantes el hábito de estudio permanente y programado.
5. Apoyar a los alumnos con una bibliografía complementaria y un plan de lectura que ayude a optimizar el rendimiento académico y a ampliar sus horizontes, culturales, humanos y profesionales.
6. Escuchar y aconsejar a los alumnos con problemas personales específicos.

La función de la tutoría es velar para que la experiencia universitaria contribuya a la formación global de los estudiantes y que les prepare para su integración en la profesión (Fernández, 1991).

Los momentos en los que utilizamos la tutoría son los siguientes:

1. Al comienzo del curso.
2. Durante el curso.
3. Al final del curso.

Siguiendo este criterio, se plantean una serie de reuniones que en nuestro caso se temporalizan de esta forma:

1. Reunión al inicio del primer cuatrimestre. Aquí tomamos datos del alumno, explicamos el funcionamiento de las tutorías, objetivos, etc.
2. Reunión a mitad del cuatrimestre, Hacer un seguimiento, incidencias, etc.
3. Reunión al final del cuatrimestre. Analizar evaluaciones, resultados, etc.
4. Reunión al inicio del segundo cuatrimestre. Aquí tomamos datos del alumno, explicamos el funcionamiento de las tutorías, objetivos, etc.
5. Reunión a mitad del segundo cuatrimestre, Hacer un seguimiento, incidencias, etc.
6. Reunión al final del segundo cuatrimestre. Analizar evaluaciones, resultados, revisar itinerarios curriculares, etc.

Todo ello con el objetivo de actuar sobre las diferentes dimensiones del desarrollo intelectual del alumnado. Estas dimensiones sobre las que pretendemos actuar son las siguientes:

•Dimensión intelectual cognitiva: incluye desarrollar aspectos que potencien la capacidad de enfrentarse a situaciones problemáticas y a su resolución, a la adecuada toma de decisiones, la rentabilización de los aprendizajes, el aprender a aprender...

•Dimensión afectivo-emotiva: potenciar el dominio de las habilidades sociales, el autoconocimiento, etc.

•Dimensión social: esta dimensión abarca conseguir la integración en un grupo y la participación activa en el mismo en un contexto de cooperación.

•Dimensión profesional: contribuir a tomar conciencia de su propio itinerario curricular, a la elección de un proyecto profesional y el acceso a la profesión (Rodríguez, 2012).

Resultados

En este trabajo nos vamos a centrar en los resultados académicos obtenidos por los alumn@s que han participado en el programa de tutorías personalizadas. Nos parece

importante destacar que este aspecto no es el único que nos debe preocupar, pero es el que vamos a analizar en este trabajo.

El método utilizado para evaluar el rendimiento académico del alumnado que ha acudido a las tutorías personalizadas ha sido el siguiente:

1- Se preguntó al alumnado tutorizado si estaba dispuesto a darnos información sobre el resultado de las pruebas realizadas antes y después de su entrada en el proyecto. Se dejó constancia del anonimato de estos datos.

2- Se recabaron los datos proporcionados por l@s alumn@s.

3- Se analizaron estos datos atendiendo a las siguientes pautas:

i) Las asignaturas que no habían sido superadas en año anterior

ii) La evolución del alumno en los parciales (en el caso que los hubiere)

iii) La nota media del curso.

4- Se preguntó al alumnado sobre la percepción que tenían de su rendimiento académico.

5- Se preguntó a los profesores participantes sobre su percepción del rendimiento de l@s alumn@s tutorizados.

6- Se preguntó a los profesores y estudiantes sobre los beneficios del mayor conocimiento personal.

El 90 % del alumnado participante en este proyecto superó las asignaturas que tenía pendiente del año anterior.

La evolución en las asignaturas que tenían pruebas parciales fue positiva en el 60% de los casos, se mantuvo en el 30 % y fue negativo en el 10%.

En cuanto a la nota media del curso en lo que respecta a la evaluación de mayo es mayor o igual a 7 en el 40%, entre 5 y 6 el 50% y menos que 5 el 10%.

La percepción del alumnado y del profesorado es que se había mejorado, siendo muy valorada la mejora de la relación entre el alumnado tutorizado y el profesorado. Alumn@s y profesores destacaron lo beneficioso del mayor conocimiento entre ellos.

Conclusiones

La acogida de este proyecto tutorial personalizado por parte del alumnado participante ha sido muy buena.

La eficacia de las tutorías es mayor debido al conocimiento más íntimo entre el alumnado y los profesores participantes.

Se ha creado un ambiente de confianza ente los tutores y los estudiantes favoreciendo la resolución de los problemas encontrados y haciendo posible un diagnóstico más real.

La mayoría de alumnado mejoró los resultados académicos; superación de asignaturas suspendidas, mejora de la nota media, etc.

Como conclusión final podemos decir que aunque no dispongamos de todos los elementos de juicio, todos los indicativos nos llevan a pensar que este tipo de tutorías sirven para la mejora del rendimiento académico. Las causas son múltiples; mejor seguimiento del alumnado (haciendo esto que este se involucre más en sus estudios), mejora de la relación con sus profesores, aprendizaje de métodos y organización de los estudios, mayor adaptación al rol de estudiante al tener un conocimiento más íntimo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Agradecimientos

Agradecemos al Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente quien, a través del SAE/HELAZ ha subvencionado el proyecto.

Referencias

Fernández, P. (1991). *La función tutorial*. Madrid: Castalia-MEC

Mora, J. A. (1998). *Acción tutorial y orientación educativa*. Madrid: Narcea

Rodríguez, S. (2012). *Manual De Tutoría Universitaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

FROM A WORKING GROUP TO A LEARNING COMMUNITY: FORMAL AND INFORMAL WAYS FOR BUILDING UP A COOPERATIVE APPROACH

*Elisabetta Biffi[1] & **George Kritsotakis

**University of Milano-Bicocca; **TEI of Crete*

Abstract

This paper aims to present a reflection on the critical passage from a formal partnership to a learning community within European Projects. To this end, the authors will present an experience of cooperative working between academics and practitioners within a LLP- Grundtvig Multilateral Project, related to the evaluation of adult education staff.

The project presented here is based on the hypothesis that, in order to deal with the task of evaluation at a European level, it is necessary to build up a European culture of evaluation. To this end, it was necessary to promote, within the project partnership, a concrete space of co-working between professionals and researchers within the field of adult education. A specific role was played by a Mobility Workshop: conceived as the core of the collaborative approach proposed, the Workshop was a concrete opportunity for co-working between professionals and researchers from different countries.

This paper will present the methodology developed through the Mobility Workshop for supporting the passage from a formal partnership to a learning community.

Keywords: Adult education, learning community, group, evaluation, European project

Resumen

La presente quiere ofrecer una reflexión a cerca del transito desde una *partnership* formal hasta un grupo de trabajo dentro de los proyectos europeos. Por esto, los autores harán una presentación de un trabajo cooperativo entre académicos, en un proyecto LLP - *Grundtvig Multilateral Project* sobre el tema de la evaluación de los educadores de adultos.

El proyecto esta fundado en la hipótesis que, para enfrentar la evaluación a nivel europeo es necesario construir una cultura europea de la evaluación.

1 The paper has been designed jointly by Elisabetta Biffi and George Kritsotakis. With regard to its final composition, George Kritsotakis can be considered as author of paragraphs 1 and 4; Elisabetta Biffi of the paragraphs 2 and 3.

Para conseguir este resultado, ha sido necesario promover, dentro de la *partnership*, un espacio concreto de trabajo compartido entre profesionales y en el campo de la educación de los adultos.

Un papel especifico ha sido jugado por Mobility Workshop: tomando en cuenta el marco colaborativo propuesto, el Workshop ha ofrecido la posibilidad efectiva de colaboración entre profesionales y de diferentes países europeos.

Este capítulo hará presente la metodología desarrollada a través de Mobility Workshop para apoyar el pasaje desde una *partnership* formal hasta una verdadera *learning community*.

1. The challenge of co-working at a European level

Since its constitution, Europe has invested energy and resources in order to create one common culture, finding in education – at different levels – a key way for building up opportunities of sharing knowledge and expertise among European citizens.

Within this framework, different programmes have been set up, to support the opportunity of partnership and networking among European subjects in order to build up European areas for education. This is also true for adult education, which has become essential in the innovatory projects promoted by the European Union, as shown in the final document COM (2007)[1]. These intentions are expressed in the first article of the Lifelong Learning Programme Decision, which aims at supporting the realization of a European area for lifelong learning, at improving the quality, attractiveness and accessibility of the opportunities for lifelong learning available within Member States. Although at the time of writing, the LLP programme has been transformed into the Erasmus Plus Programme – with some similarities and many differences – the core intent of the European Community for building a common citizenship is already valid.

At the same time, working together for a common project means, for partners, being able to share their cultures, their knowledge and their experiences in a process which is, often, a *translational* one. Finding a common view, by recognizing the reciprocal differences in a space of mutual respect is, indeed, something which needs to be built up. This is the very first step of a European project, especially when the topic under study is something as difficult as the theme of evaluation.

[1] View: 558:http://ec.europa.eu/education/policies/ adult/com558_it.pdf.

This paper aims to contribute to this debate by presenting the key role of working methodologies within a European project, by presenting the case of the EduEval project.

2. The EduEval Project[1]

As stated, this paper is based on the experience gained by the EduEval-Evaluation for the professional development of adult education staff, which comes under the LLP Programme-Grundtvig Multilateral Project. The project partnership is composed by six partners from five different European countries[2] (Italy, Greece, Latvia, Poland, Spain) working with a collaborative approach.

The project aims at improving knowledge and awareness about the role of the evaluation of the adult education staff, through the definition of a professional profile for the evaluator of adult education staff. To achieve these purposes, the project aims at developing an **investigation**, in order to explore the role of the evaluation of adult education staff within the adult education systems both at a European level and at a national level (regarding the Countries involved in the partnership); a **mobility workshop** and **wiki-collective work group**, that will be the occasion to share theories and practices about the evaluation of the adult education staff between practitioners and researchers, in order to build up collaborative knowledge; a curriculum for the training of the professionals involved in the evaluation of adult education staff, for whom a specific **Handbook** and **Guidelines** will be drawn up.

The EduEval project is based on the hypothesis that evaluation is a complex tasks (Lishman, 1998; Osborne et al., 2007; Shaw, 1996), which involves plural dimensions. For this reason, in order to work to define a European professional profile for the

---

[1] The Grundtvig Learning Partnership project EduEval / "Evaluation for the Professional Development of Adult Education Staff" (Project Number: 538743-LLp-1-2013-1-IT-GRUNDTVIG-GMP) has been approved under the Lifelong Learning Programme of the European Commission. Note: This project has been funded with the support of the European Commission. This communication reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein. For further information about the project, see www.edueval.eu

[2] The EduEval partnership is made up of: University of Milano-Bicocca-Department of Human Sciences for Education (Italy); TEI of Crete - School of Health & Social Welfare Department of Nursing and Department of Social Work (Greece); University of Bari (Italy); Rēzeknes Augstskola - Rezekne Higher Education Institution (RHEI) (Latvia); Wyzsza Szkola Pedagogiczna - Pedagogic University, Warsaw (Poland); Universitat Jaume I (UJI) (Spain) (Kritsotakis *et al*., 2015).

evaluator of Adult Education staff, it is necessary to build up a European culture of evaluation. To this end, it was necessary to promote, within the project partnership, a concrete space of co-working between professionals and researchers within the field of adult education. The project described here has been built up to exchange experiences, expertise and practices between academic researchers and "practitioners" (Schön, 1983), who are involved in the evaluation of adult education. A specific role was played by a Mobility Workshop: conceived as the core of the collaborative approach proposed, the Workshop was a concrete opportunity for co-working between professionals and researchers from different countries.

3. New strategies for a learning community: the Mobility Workshop

The Mobility Workshop lasted three days (in July 2014) and was attended by around 50 delegates (researchers and practitioners) from the five countries represented in the project consortium.

The Mobility Workshop was designed through different steps, which will be described and discussed in this presentation, taking into consideration different strategies of group working, from the more traditional – such as brainstorming and working on case studies – to the more informal ones – like the structure of *speed dating* -. The Workshop represented a space where, by working together on a common topic, it has been possible to *build up the partnership* (Amstrong, 2005).

As stated, evaluation is a topic which has cultural and – also - historical implications, especially when applied to the education of the professionals, such as in the intention of our project. For this reason, it was necessary to create a safe space for maximising the opportunity for the exchange of knowledge and thoughts by the participants, in order to build up a new awareness of evaluation and evaluation practices (Schon, 1987; Fook & Gardner, 2007). In pursuit of these goals, before going into the objects of the workshop in detail, there was an informal moment of mutual meeting. This informal moment has been planned in order to to facilitate the participants in viewing themselves as a "working group" for the duration of the Mobility Workshop. To this end, the workshop was opened with an informal mutual presentation activity, based on a "speed-dating" format.

All participants were placed in two different rows, one facing the other, so that each one has another participant in front of him/her. This allowed all participants to spend a couple of minutes talking with the other, and after that time a signal was given to all, so that each person moved to the chair beside him/her, and started to speak to another person again. This easy game, which may appear unusual and even inappropriate at first sight, was an efficient method for allowing (and also obliging) the participants in the project to give specific and focused attention to all the others, one by one.

At the end of this exercise, other more formal methodologies of co-working were implemented. Specifically, the case study strategy has been adopted (Biffi & Kritsotakis, 2015). This strategy allowed connections between concrete situations and their meanings (Yin, 1994; 2006). In this way, the workshop itself was viewed as a cooperative research space on the topic of evaluation, by practitioners and researchers.

Finally, the results of the questionnaires on participant satisfaction showed that the informal strategy for mutual meeting had been considered useful and efficient so that the group could consider themselves as “one”.

4. Conclusion

The use of this strategy was underpinned on the firm belief that it is necessary to build a space for a real, embodied, meetings in order to build a common cultural, political and social “Europe”. It is something which has been well identified by the European Community itself, which has spent huge resources for increasing mobility throughout Europe.

At the same time, working together on the same topic does not necessarily mean becoming a community of practices (Wenger, 1999): for this reason, it is necessary to create the space for group building, which needs a real human meeting, before and beyond the professional roles. This is fundamental when the project aims to reflect and work on professional practices: professionals need to feel themselves concretely involved in order to let others – researchers and other professionals – come into their professional actions.

Moreover, the opportunity to work directly on their experiences, as done with the case study strategy, allowed the participants to touch on and closely observe the concrete professional work done by colleagues from other European countries. This has

been crucial in order to understand the similarities and differences between the same professional profile from different countries, which is a first necessary step for building up a European professional profile. With regard to the EduEval project, moreover, this is fundamental considering the high level of complexity given by the different adult education systems present in Europe, such as the many professionals involved in the same task, the evaluation of adult education staff.

A setting where directly touching on these differences, looking at the opportunities of integration as well as at the similarities, has been the added value of our Mobility Workshop, based on a concrete, real, embodied meeting with professionals and their practices.

References

Amstrong, D. (2005). *Organization in the mind. Psychoanalisis, group relations and organizational consultancy*. London: Karnac.

Biffi, E. & Kritsotakis G. (2015). Jointly Building an Evaluation Culture: A Workshop Methodology for a European Project in the Field of Adult Education. *SABIEDRIBA, INTEGRACIJA, IZGLITIBA, 4*, 13-20.

Fook, J., Gardner, F. (2007). *Practising Critical Reflection: A Handbook*. Maidenhead (England): McGraw Hill.

Kritsotakis, G., Ratsika, N., Koutra, K., Pelekidou, L., Grewinski, M., Duranowski, W., ... Riva, M.G. (2015). *Presentation of the multilateral project 'EDUEVAL - Evaluation for the Professional Development of Adult Education Staff'*. 8th Panhellenic & 7th European Conference of Nursing, Thesaloniki, Greece, 7-10 May 2015 (accepted).

Osborne, M., Houston, M., & Toman, N. (2007). *The Pedagogy of Lifelong Learning.* London: Routledge.

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.

Shaw, I. F. (1999). *Qualitative Evaluation*, London, CA: Sage Publications.

Wenger, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks (CA): Sage.

Yin, R. (2006). *Case Study Methods*, in Green J.L., Camilli G. & Elmore P.B.,

Contemporary Methods in Education Research. Washington: Lawrence Erlbaum Associates.

ARTE Y LUZ: DESTELLOS EN ACCIÓN SOCIAL DESDE PERSPECTIVAS DE GÉNERO

*Eulàlia Grau Costa, *José Antonio Asensio Fernández, **María Dolores Callejón Chinchilla y *Alaitz Sasiain Camarero-Núñez

**Universidad de Barcelona; **Universidad de Jaén*

Resumen

Antecedentes: Desde la visión de la mujer como artista reivindicadora de su espacio en una sociedad que ha impedido históricamente su libre participación en las expresiones creativas y dado su aportación relevante en las manifestaciones contemporáneas, abordaremos a la luz como herramienta y medio expresivo para sus instalaciones. **Método:** Mujeres artistas como Barbara Kruger, Rebeca Horn o Jana Sterbak y en el panorama nacional como Eugènia Balcells, Eulàlia Valldosera o Dolors Puigdemunt, son ejemplos de esa realidad artística desde la idea del género femenino. Las Metodologías de la Creación como herramienta de proyección hacia el colaboracionismo social, serán el instrumento principal de trabajo, además de la metodología Aprendizaje-Servicio, imprescindible para su extensión social. **Resultados:** A través de unas fichas didácticas que formarán parte del segundo volumen de *Dimensiones XX. Genealogías femeninas. Arte, investigación y docencia* presentaremos sus resultados artísticos. **Conclusiones:** El resultado supone un documento valioso con el objetivo de fortalecer la educación artística a la vez que se hace justicia social e histórica, fomentando y divulgando información sobre el arte hecho por mujeres.

Abstract

Background: We will approach the light as tool and expressive medium used, through installation, by women artists in order to claim their space in art genealogy. **Method:** Women artists like Barbara Kruger, Rebecca Horn, Jana Sterbak or the Catalans Eugènia Balcells, Eulàlia Valldosera and Dolors Puigdemunt are clear creative examples of this reality. We will use their Creation Methodologies as a tool to promote social collaboration in the context of educational Service-Learning. **Outcomes:** We will present artistic results of this initiative through educational sheets that will be included

in the second volume of the book *Dimensiones XX. Genealogías Femeninas. Arte, Investigación, docencia*. **Conclusions:** The result will become a valuable document with the aim of strengthening art education, as well as making social and historical justice to art made by women.

Introducción

Es evidente que asistimos a una realidad artística donde conceptos como las comunicaciones, las nuevas tecnologías o el papel preponderante e la mujer en todos los ámbitos de la sociedad son nuevas visiones para los contenidos artísticos que el panorama internacional recoge de las voluntades de todas aquellas artistas que han visto como durante siglos la mujer ha sido silenciada a todos los niveles, incluso en algo tan obvio como es el arte.

Esa nueva realidad recupera valores de las inquietudes candentes de una parte de la sociedad tan importante como es la voz de la mujer, contemporánea y fuerte que reivindica ese lugar tan merecido al cual era impensable acceder no hace tantos años atrás.

Método

Materiales

De entre estas mujeres artistas, un ejemplo muy escueto de dos que han sabido motivarnos con sus mensajes y sensibilidades: Eulàlia Valldosera con sus contenidos descarnados a la vez que subliminares pero críticos con el rol que aún le toca vivir a la mujer contemporánea: “sus instalaciones se caracterizan por crear una conexión entre el público y los objetos, dispositivos e imágenes que constituyen su obra” (Asensio, 2014); y Dolors Puigdemont, que interioriza una gran carga emotiva de una enorme sensibilidad y misterio. Ambos ejemplos tienen en común un dominio constante de la luz como eje fundamental en el discurso conceptual de ambas artistas a lo largo de sus trayectorias. La luz que abre caminos, muestra los elementos e indica maneras de ver realidades desde otra perspectiva más amplia y rica.

Eulàlia Valldosera, *El Periodo* (2006)

Dolors Puigdemont. *Vestido para Laura* (1998)

Diseño y procedimiento

El punto de partida para el diseño de la ficha didáctica (Sasiain, 2013) según los métodos de creación de las artistas de referencia, son resultados extraídos de la asignatura "PROYECTOS DE LA CREACIÓN ARTÍSTICA", tres trabajos

desarrollados por grupos de 4. Estos tres grupos presentaron en el curso lectivo 2013-2014 los siguientes proyectos: *Damas de papel*, *Belinda's Night* y *El Desconsuelo* (Inspirada en la obra "El Desconsol", del famoso artista catalán Josep Llimona).

Se trata de una asignatura troncal de segundo curso del Grado de Bellas Artes que se cursa en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. La asignatura esta compartida entre los Departamentos de Dibujo, Escultura y Pintura y dura todo el segundo semestre teniendo 12 créditos ECTS. El apartado que se describe brevemente en este documento, corresponde a la parte de Escultura cuyo peso en la asignatura se corresponde a un 33,33%. El enunciado de los trabajos correspondientes a esta asignatura y descritos en esta comunicación tiene como objeto trabajar el espacio tridimensional desde todas las miradas posibles, haciéndose especial énfasis en el aspecto de la luz como eje vertebrador del discurso de la propuesta artística que se trabajará en grupos de cuatro integrantes con la idea de dotar al trabajo de una dimensión interdisciplinar y con distintos pensamientos y enfoques. Además el proyecto solicitado a los alumnos tiene como discurso de inicio un poema libre que incluso puede ser propio.

El tratamiento de la luz es una condición indispensable para trabajar dicho proyecto, dándose en muchos casos la coincidencia de además tener una fuerte carga de discurso de género femenino, dada la proliferación temática, ya sea debido al interés del tema, como a la evidente reafirmación del papel de la mujer en el espectro cultural y artístico de nuestra historia contemporánea y la realidad más actual.

Andrea García Bretones, Margarita Madrigal Criado, Félix Montañés Claramunt, Carolina Pilar Párraguez Jiménez. *Damas de Papel* (2014).

Pol Peiro Navarro, Alba Rodríguez Porlán, Martina Sanuy Perelló y Laura Vallès Muela. *Belindas's Night* (2014)

Julia Giménez Vidal, Juan Gutiérrez Sánchez, Soledat López Cortijo y Raquel Sánchez Álvarez. *El Desconsuelo* (2014)

Resultados

Como ya ocurriera en el primer libro "*Dimensiónes XX, Genealogías femeninas, Arte Investigación y Docencia"*, volumen 1, los resultados han sido buenos en cuanto a la obtención de evidencias didácticas que faciliten el trabajo del docente universitario respecto a la educación artística, histórica y social. Véanse las obras de Núria Guerra, Joan Miquel Porquer, Rosella Pagano, Naiara Vishnu, Eva Domene, Neus Sanchís, entre otras imágenes que lo ilustran (Grau-Costa, 2013).

Ahora se ha incluido en estas experiencias colaborativas con la sociedad, la formación de los estudiantes/as en su vertiente más profesionalizadora, transportando su trabajo en acciones públicas y acontecimientos: Jornada "XX: Acciones de suporte a la Mujer desde la ciudadanía" (Banyoles, 29 de noviembre de 2013, "Espai Eat-art" Fundación Lluís Vilà) con performances de sus estudiantes/as y la exposición *Las construcciones del paladar* (presentada en el mismo lugar en octubre-diciembre de 2013 y también a la Universitat de Jaén, en marzo de 2014), la iniciativa de trabajo pictórico culinario *Cubat en colores*, con el Colectivo Cocineros CUBAT del Baix Llobregat (Consejo Comarcal), con alumnado y él mismo como artista, en una puesta

en escena con cocineros que elaboraran unos “platos de color” (febrero de 2014); las Jornadas Internacionales sobre Investigación Interuniversitaria en Arte, Docencia e impacto social, el 17 y 18 de julio, 2014 que incluyeron la exposición *Construcciones sensoriales* a la Sala de exposiciones de Casa Piera (Barcelona), con la participación del alumnado, como trabajo resultante de la interacción Barcelona-Jaén.

Conclusiones

La investigación sobre material didáctico respecto al arte y su enseñanza de manera contemporánea y democrática, ya es en sí misma una tarea enriquecedora y gratificante. Si le añadimos el trabajo de rescatar y reivindicar el papel de la mujer en el mundo del arte y la cultura, en muchas ocasiones olvidada y maltratada en pro de intereses oscuros, supone también un valor añadido a la tarea de intentar construir un mundo y una sociedad mejor, digna, democrática y equitativa para todos los componentes de la misma: ya sean hombres o mujeres, mujeres u hombres.

Referencias

Asensio, J.A. (2014). *Una revisión de la luz como nuevo factor creador en la escultura. Desde 1950 a nuestros días*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona. Disponible en: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/145558/JAAF_TESIS.pdf

Grau-Costa, E. (Coord.) *et al* (2013). *Dimensiones XX, Genealogías femeninas. Art, investigación, docencia*. Vol. I. Barcelona: Edicions Saragossa.

Sasiain, A. (2013). *Una herida arropada: reminiscencias del vestido en la escultura contemporánea. Una apuesta pedagógica desde la práctica artística*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.

FROM PROCEDURES TO PROCESSES – FINDING THE HIDDEN VALUE OF EVALUATION IN ADULT EDUCATION SERVICES[1]

*Stefania Ulivieri Stiozzi, *Roberta Sciannamea & **Pilar Escuder-Mollon

*Università degli Studi Milano-Bicocca; **Jaume I University*

Abstract

This study is part of the EDUEVAL European project, which aims to investigate the evaluation practices of Adult Education staff, taking into account all the cultural, political and pedagogical levels of said practices. The project aims to compare these practices and contribute to the definition of a new European Evaluator profile. The research phase consisted of in-depth interviews carried out following the narrative inquiry methodology (Denzin, Lincoln, 2011). The sample consisted of 10 officially recognised evaluators and 10 non-officially recognised evaluators from each of the 5 European partners involved. The study shows an alignment between the description and perception of "formal evaluation" practices and what Galimberti (1999) calls "techne".

Official evaluation procedures – which are also the only common and partially codified procedures available – are often seen by educators as nothing more than bureaucratic formalities. It seems that bureaucracy has edged out technology in the educational service world, replacing something that should help people in their work with a practice that is unable to generate new meanings, solve problems or break any new ground. So, just like the postmodern and disenchanted world we live in (Lyotard, 1987; Cambi, 2007), services and service staffs have become "acentric" and chaotic, overwhelmed by the burden of a duty that is not felt as primary (Bion, 1961; Bleger, 1990) but that consumes the groups' energy and that can barely be managed without support. Pedagogy and education can assist coordinators and educators in facing the complexity of evaluation, helping them to rediscover the interconnections between all the levels of evaluation and education and guiding professionals in the construction of a new balance underlining the pedagogical value hidden in the evaluation practices.

[1] To the Grundtvig Learning Partnership **EduEval project "Evaluation for the Professional Development of Adult Education Staff"** supported by the LifeLong Learning Programme of the European Commission. Note: This learning partnership project has been funded with the support of the European Commission. This communication reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Resumen

Este estudio forma parte del proyecto europeo EDUEVAL, que tiene como objetivo investigar las prácticas de evaluación del personal de la educación de adultos, teniendo en cuenta todos los niveles culturales, políticos y pedagógicos de dichas prácticas. El proyecto tiene como objetivo comparar estas prácticas y contribuir a la definición de un nuevo perfil europeo de evaluador. La fase de la investigación consistió en entrevistas en profundidad realizadas a raíz de la metodología de la investigación narrativa (Denzin, Lincoln, 2011). La muestra estuvo constituida por 10 evaluadores oficiales y 10 evaluadores no oficialmente reconocidos, cada uno de los 5 socios europeos implicados. El estudio muestra un alineamiento entre la descripción y la percepción de las prácticas de "evaluación formal" y lo que Galimberti (1999) llama "techne". Procedimientos de evaluación oficiales - que también son los únicos procedimientos comunes y parcialmente codificadas disponibles - a menudo son vistos por los educadores como meros trámites burocráticos. Parece que la burocracia ha superado a la tecnología en el mundo de servicios educativos, sustituyendo algo que debería ayudar a las personas en su trabajo con una práctica que es incapaz de generar nuevos significados, resolver problemas o romper con lo establecido. Así, al igual que lo posmoderno y el mundo desencantado que vivimos (Lyotard, 1987; Cambi, 2007), los servicios y el personal de servicio se han convertido en "acéntrico" y caótico, abrumado por la carga de un deber que no se siente como primario (Bion, 1961; Bleger, 1990), pero que consume energía de los grupos y que apenas se puede gestionar sin apoyo. Pedagogía y educación pueden ayudar a los coordinadores y educadores para hacer frente a la complejidad de la evaluación, ayudándoles a redescubrir las interconexiones entre todos los niveles de evaluación y educación, guiando profesionales en la construcción de un nuevo equilibrio que subraya el valor pedagógico oculto en las prácticas de evaluación

Introduction

This study is part of the EDUEVAL European project, whose first aim was to investigate the evaluation practices of adult education staff, taking into account all the cultural, political and pedagogical levels of said practices.

To reach this objective, the whole European partnership has been involved in the on-going debate between the ones who claim that “the only real evaluation is ultimately a fundamental judgment of merit or worth” – based on formal and codified procedures that make the act of evaluation totally impersonal and impartial – and, on the other side, the ones declaring that not only there are multiple “menus of evaluation purposes" and ways to practise it (Coryn, Noakes, Westine, & Schroter, 2011), but also that it is not possible to think about evaluation as a non-political act, even when the evaluator thinks he is only “observing” and “reporting” the situation.

The second aim of the project was to compare these practices and contribute to the definition of a new European evaluator profile and of a curriculum able to train and support them during their working life.

And yet, looking at evaluation only from an evaluator's perspective – whether it is a formal or informal one – might not only lead us to misinterpret or rule out the different purposes of evaluation that we would recognize as valid (Chelimsky, 2006), but it would also keep us partially blind about the consequences that the evaluation’s act has on the whole system in which it is applied. That’s why a broader and more theoretical perspective has become fundamental to reach these goals.

Method

The project engaged 5 European partners: Italy, Latvia, Spain, Poland and Greece. The research phase consisted of in-depth interviews carried out following the narrative inquiry methodology (Denzin & Lincoln, 2011), taking into account a sample of 10 officially recognised evaluators and 10 non-officially recognised evaluators from each of the 5 European partners involved. Each interview has been recorded and transcribed by the national teams.

As nowadays it is widely acknowledged that a written record cannot be accepted uncritically by researchers as a source which accurately reflects the mental, social, affective and cultural components and that there is in fact no transcription notation system that can provide an accurate and un-equivocal narrative of the original

performance (Kowal & O'Connell, 2014), all transcriptions have been analysed and discussed in teams. Every national team divided and included the data collected from the interviews in a form. This form has been drawn up by the whole partnership with the specific purpose of highlighting the multiple and different aspects of how evaluation is perceived and implemented into social and adult education services, in order to transform complex interview data into findings (Roulston, 2014).

The theoretical assumptions at the root of this long and deep analysis of the explicit and implicit dimensions of evaluation were revealed using the "*Clinica della Formazione*" approach (Massa, 1987; Riva, 2004), which considers every discourse analysis based on a form of "suspicious interpretation" (Roulston, 2014). This approach integrates a hermeneutical and phenomenological way of reading and analysing reality, using pedagogical, philosophical and psychoanalytical categories to investigate the hidden and residual levels of the presented reality in order to discover the pedagogical latencies that inhabit it.

Results

A deep analysis of the data collected during this phase of the project shows an alignment between the description and the perception of "formal evaluation" practices and what Galimberti (1999) calls "*techne*".

According to Galimberti, people are commonly persuaded to live in the age of technology and in a world in which they can live with all the benefits and spaces of freedom that this new incredible era gave them – a world in which any sign of disaffection and complaint towards this condition seem to be simply pathetic and ridiculous. Nevertheless, as the Italian philosopher tells us, there is an undeniable form of addiction in the way technical instruments, tools and services are used. Techniques and technologies that reduce the space and time gap, claiming to lift all the burdens – physical, but also mental and psychological – end up eradicating, little by little, all the moral, ethical and social rules that should contribute to give sense to our way of acting and creating.

Asking himself how people can experience this fast and ineluctable introduction in the technology era, Galimberti notices how men and women still have all the features of the pre-technological man. This kind of "humanistic" man was used to acting based

on an horizon of sense and meaning to inscribe the scope and the aims of his actions in and a baggage of ideas and feelings above, in which he could recognise himself and that usually guided him towards his flow of actions. Now the problem is that technique doesn't work following horizons of meaning and sense. It doesn't lead people on a safe path and doesn't even help them to make the right choice. It simply *works*. Following fast, not always so simple but usually step-by-step guided procedures, technique obliges people to act within this paradoxical scenario in which unlimited possibilities of freedom and power combine themselves with the very strict limits imposed by procedures. And yes, it indubitably works and produces very well composed and designed products. But what about the sense? What about the meaning? What about the personal feelings and goals? And again, especially in our case, what about the educational value?

Common sense dictates that every evaluation practice should strive towards continuous improvement, focusing both on the right features of the evaluated object and on the parts that still need betterment. But today, as the interviews show us, official evaluation procedures – which are also the only common and partially codified procedures available – are often seen by educators as nothing more than bureaucratic formalities. As a matter of fact, it seems that official evaluation, with all its bureaucratic constraints has edged out technology in the social and educational service world, replacing something that should help people in doing their work with a practice that is unable to generate new meanings, solve problems or break any new ground. So, just like the postmodern and disenchanted world we live in (Cambi, 2007; Lyotard, 1987), services and service staffs have become "acentric" and chaotic, overwhelmed by the burden of a duty that is not felt as primary (Bion, 1961; Bleger, 1966) but that consumes the groups' energy causing fear and frustration in whom is being evaluated, uncertainty and lack of investment in directors and coordinators and a high level of stress and demotivation in evaluators. Without any kind of support, all these phenomena can barely be managed by educational services and staffs.

Discussion

Evaluation is a complex and multifaceted science, which is risking to lose its purpose in educational services. When aims and foundations disappear and complexity

increases, every form of knowledge needs to recognize, reflect, situate and problematize itself, in order to become something different and new in the eyes of those who see it (Morin, 2011). Regarding evaluation, and especially its official system, we found out that the steps we have to take in order to bring back sense and meanings is the big step that takes people from following procedures to live the processes. The key to take it lies in the pedagogical science.

Pedagogy can assist educational staffs in facing the complexity of evaluation, giving them instruments able to undo it and helping them rediscover the interconnections between all the levels of evaluation and education. It can also help them rediscover the richness and the real value that a good evaluation process can bring to educational services.

References

Bion.W.R. (1961). *Experiences in Groups*. London: Tavistock.

Bleger, J. (1966). *Psicoigiene e analisi Istituzionale*. Bari: La Meridiana.

Chelimsky, E. (2006). The purposes of evaluation in a democratic society. In *The Sage Handbook of Evaluation* (First., pp. 33–55). Sage Publications.

Coryn, C. L. S., Noakes, L. a., Westine, C. D., & Schroter, D. C. (2011). A Systematic Review of Theory-Driven Evaluation Practice From 1990 to 2009. *American Journal of Evaluation*, *32*(2), 199–226.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. *The SAGE Handbook*.

Cambi, F. (2007). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Milano: UTET Università.

Galimberti, U. (1999). *Psiche e Techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.

Kowal, S., & O'Connell, D. C. (2014). Transcription as a Crucial Step of Data Analysis. In *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 64–79). London: Sage Publications.

Lyotard, J.-F. (1987). *Postmoderne für Kinder. Briefe aus den Jahren 1982-1985*. vienna: Passagen.

Massa, R. (1987). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: Franco Angeli.

Morin, E. (2011). *La sfida della complessità. Le defi de la complexité*. Firenze: Le Lettere.

Riva, M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerinini.

Roulston, K. (2014). Analysing interviews. In *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 297–313). London: Sage Publications.

ORGANIZACIÓN Y CONCILIACIÓN DE LOS TIEMPOS DEL OCIO INFANTIL EN GALICIA: UN ESTUDIO DE BUENAS PRÁCTICAS EN CLAVE PEDAGÓGICA Y SOCIAL

*Andrea Maroñas Bermúdez, *Rita Gradaílle Pernas, y **Lara Varela Garrote

**Universidade Santiago de Compostela; **Universidade da Coruña*

Resumen

El trabajo que presentamos se enmarca en el proyecto de investigación titulado "*A conciliación nos tempos cotiáns da infancia en Galicia: problemáticas específicas e alternativas pedagóxico-sociais e prácticas de lecer nas escolas, familias e comunidades"*, desarrollado por el Grupo de Investigación Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-interea) de la Universidade de Santiago de Compostela. El estudio de buenas prácticas supone un método de indagación relevante en Ciencias Sociales y de la Educación, pues pone énfasis en la capacidad transformadora de la actividad investigadora, planteando acciones de mejora que sean de utilidad para la sociedad y la calidad de vida de la población. De ahí que uno de los objetivos del proyecto se centre en identificar y analizar experiencias orientadas al desarrollo de actuaciones alternativas en la Educación del Ocio infantil. En esta línea, realizaremos una contextualización de los problemas asociados a la conciliación de la vida familiar con hijos/as con edades comprendidas entre los 6 y 12 años, tomando como referencia si el contexto en el que viven es rural o urbano. Seguidamente, se estudiarán diversas iniciativas que –desde los principios de la Pedagogía del Ocio– constituyen alternativas para el desarrollo lúdico-recreativo de la infancia en sus contextos de referencia.

Abstract

The work that we present is part of the research project "*A conciliación nos tempos cotiáns da infancia en Galicia: problemáticas específicas e alternativas pedagóxico-sociais e prácticas de lecer nas escolas, familias e comunidades"*, developed by the Investigation Group Social Pedagogy and Environmental Education (SEPA-*interea*) of the Universidade de Santiago de Compostela. Good practice's study is a relevant inquiry's method in Social and Education Sciences, because it stresses transformative power of research activity, suggesting improvement actions that are useful to society

and population life's quality. Therefore, one of the project objectives is centered on identifying and analyzing experiences oriented to developing alternative actions in Child Leisure Education. In this direction, we will make a problem's contextualization associated to reconciling family with children's as aged between 6 and 12 life's, using as reference if context in which they live is rural or urban. Then, we will study various initiatives –from early Leisure Pedagogy- that are alternatives for leisure and recreational development of children in their contexts of reference will be studied.

Introducción

El trabajo que presentamos deriva del proyecto de investigación "*A conciliación nos tempos cotiáns da infancia en Galicia: problemáticas específicas e alternativas pedagóxico-sociais e prácticas de lecer nas escolas, familias e comunidades"*[1], desarrollado por un equipo interuniversitario gallego conformado por doce investigadores.

Inicialmente realizamos una contextualización de los problemas asociados a la conciliación y los usos del tiempo en las familias con hijos/as de entre 6 y 12 años, tomando como referencia el contexto en el que viven (rural o urbano). Seguidamente, a través del estudio de buenas prácticas, presentamos dos iniciativas para el desarrollo lúdico y recreativo de la infancia: *Lecer no rural* y *Proyecto ANCAS* (urbano).

Tiempos sociales y conciliación familiar: una lectura desde contextos rurales y urbanos

Actualmente vivimos inmersos en una sociedad caracterizada por tiempos acelerados y asincrónicos donde la actividad productiva y los tiempos de trabajo remunerado se han convertido en un elemento estructurante de la vida cotidiana.

En estas circunstancias, se han reducido las oportunidades para distribuir los tiempos de manera autónoma y equilibrada. El tiempo es considerado como un factor relevante desde la perspectiva pedagógico-social; ya que tanto la organización como sus usos, derivan en necesidades que afectan a la calidad de vida de las personas. Así, destacamos:

[1] Convocatoria EMERXENTES Xunta de Galicia-EM2014/006, DOG nº161, de 26 de agosto de 2014.

- Organización de la vida en torno a los horarios laborales: el sistema deja al margen a un amplio sector de población que no forma parte del mundo productivo, por no estar en edad laboral o estar en el paro.
- Dificultades para la conciliación de la vida familiar y laboral, pues la decisión de tener hijos/as está estrechamente relacionada con la estabilidad laboral (Rodríguez, 2001).
- Las asincronías entre los horarios laborales y escolares a veces conllevan la instrumentalización de los tiempos infantiles en función de las necesidades y obligaciones de los adultos (Caride, 2005).

Estas problemáticas se concretan en contextos de diferente naturaleza, en los que emergen prioridades específicas relativas a la conciliación. En este sentido, las dinámicas generadas en los entornos urbanos experimentan cambios en las percepciones y usos de los tiempos, cada vez más apresurados y diferenciados según las posibilidades socioeconómicas y tendientes a relaciones más individualizadas. A diferencia, en los contextos rurales, el envejecimiento de la población, la dispersión geográfica y la escasez de servicios son características habituales; convirtiéndose en factores que dificultan la conciliación familiar y el desarrollo integral de la infancia en sus comunidades de referencia.

Esta realidad constituye un desafío para la Pedagogía-Educación Social, llamada a jugar un papel activo en el reequilibrio de los ritmos y prácticas educativas cotidianas; adoptando modelos flexibles que enfaticen la importancia de los tiempos lúdicos compartidos para un desarrollo integral a lo largo de la vida.

De este modo, subscribimos una concepción del ocio humanista como experiencia y proceso (Cuenca, 2006), en donde la dimensión lúdica debe situarse como un eje prioritario en la vida de las personas mediante políticas, programas, acciones, metodologías, etc. que permitan "*alcanzar logros relativos a: favorecer la autonomía personal;* (…) *promover la comunicación y la socialización; incrementar la participación colectiva y solidaria; o generar e incentivar lo valores cívicos*" (Caride, 2007: 56).

Metodología: un estudio de buenas prácticas

Las buenas prácticas aluden a experiencias ejemplares ya realizadas y que orientan la acción socioeducativa. Sin embargo, no se trata de prácticas singulares o espectaculares, se refieren a un modelo que debe ser adaptado a cada contexto (Ahedo et al., 2014). Coincidimos con Escudero (2009: 111) que al trabajar con buenas prácticas "*se pretende identificar, diseminar y compartir conocimientos y experiencias exitosas y contrastadas en el logro de objetivos, con la expectativa de que, tomadas como herramientas conceptuales y operativas, favorezcan la reflexión profesional y los modos de afrontar proyectos y acciones sucesivas, tomando en consideración la diversidad de contextos, sujetos y condiciones*".

Este trabajo compila dos experiencias que pivotan en torno a la conciliación y la Educación del Ocio, utilizando como criterio el enclave territorial (rural o urbano). Para ello sistematizamos búsquedas en diferentes bases de datos y bancos de buenas prácticas atendiendo a descriptores afines a las temáticas abordadas en el proyecto; seguidamente las analizamos mediante una ficha-tipo realizada *ad hoc* y, posteriormente, trabajaremos en la transferencia de los documentos elaborados.

Educación del Ocio y conciliación: dos experiencias a tener en cuenta

A continuación presentamos dos iniciativas que consideramos destacadas en el fomento de experiencias de ocio infantil en diferentes realidades territoriales. Por un lado, el *proyecto ANCAS* -A Coruña- (ver Tabla 1) que, de acuerdo con la filosofía de las ciudades educadoras, promueve la recuperación del espacio público por los menores mediante itinerarios urbanos en los que puedan transitar de manera autónoma y segura a sus centros educativos en los horarios de entrada y salida del mismo. De otro lado, una iniciativa de ocio familiar en Arzúa (ver Tabla 2), un municipio rural y poco poblado donde resultan prioritarias políticas que apuesten por la descentralización de las acciones, como ocurre en el Programa "*Lecer no rural*".

Tabla 1

Buena Práctica en contexto urbano

Proyecto ANCAS		
Datos básicos	Desde:	2012
	Territorio	URBANO: A Coruña
	Destinatarios	Comunidad educativa de los centros participantes, especialmente familias con niños/as entre 10 y 12 años.
	Promotor	Asociación de Ayuda y Orientación a los afectados por Accidentes de Tráfico (STOP Accidentes)
	Contacto	http://stopaccidentes.org/
Objetivos		- Favorecer que los menores acudan en compañía de amigas/os al centro educativo, garantizando mayor autonomía infantil y mayor actividad física cotidiana, mediante la creación de itinerarios seguros identificados por la comunidad en diferentes barrios de la ciudad. - Promover la conciliación familiar mediante un proceso participativo en el que se fomenta la corresponsabilidad comunitaria del cuidado de los menores.
A destacar		- La Asociación de Niños/as Caminantes para un Ambiente Sostenible (ANCAS) trabaja en red con diferentes agentes sociales diseñando itinerarios urbanos y seguros en la ciudad. - La promoción de la actividad diaria física y saludable, así como el encuentro vecinal en el espacio público. - La educación en seguridad vial utilizando una metodología participativa y lúdica que contribuye al desarrollo cívico e integral de la comunidad.

Tabla 2

Buena Práctica en contexto rural

Programa "Lecer no rural"[1]		
Datos básicos	Desde:	2014
	Territorio	RURAL: Arzúa
	Destinatarios	Población en general, especialmente niños/as de Arzúa.
	Promotor	Ayuntamiento de Arzúa
	Contacto	http://concellodearzua.com/
Objetivos		- Descentralizar las políticas de ocio y de cultura en el Municipio mediante "juegos del mundo" de carácter itinerante en períodos estivales. - Promover experiencias de ocio satisfactorias para los niños/as en sus comunidades, así como el encuentro vecinal entre los diferentes núcleos de población del Municipio.
A destacar		- La puesta en valor de la recreación y de los juegos tradicionales como un medio para el desarrollo integral de las personas. - La adecuación del programa a las características sociodemográficas del territorio (dispersión territorial), creando un taller itinerante que acerca la iniciativa a las zonas aisladas. - El intercambio intergeneracional, al hacer partícipes de los juegos a mayores y pequeñas/os, convirtiendo el programa en una expresión de ocio familiar y comunitario.

[1] Programa "Ocio en el rural"

Resultados y conclusiones

En las últimas décadas, el tiempo se ha convertido en un tema de preocupación y debate en los medios de comunicación, las redes sociales o la vida política. La necesidad de reordenar los calendarios y horarios lectivos, exige de la educación una respuesta ajustada a las necesidades y derechos de las personas, adoptando dinámicas y ritmos en armonía con las peculiaridades socio-culturales de los contextos territoriales en los que se concretan (Caride, 2005).

En esta tarea, el estudio de buenas prácticas se presenta como una metodología a tener en cuenta, especialmente en las Ciencias Sociales y de la Educación pues –su sentido aplicado– pone énfasis en la capacidad transformadora de la actividad investigadora, planteando acciones de mejora para la sociedad y el bienestar de la población.

Referencias

Ahedo, R., Valdemoros, M.A., Del Camino, M., Melendro, M., Serrat, N., y Pose, H. (2014). El valor de las buenas prácticas en la investigación red. En G. Pérez Serrano, y A. De-Juanas, (Coords.) *Educación y jóvenes en tiempos de cambio* (pp. 219-226). Madrid. UNED.

Caride, J.A. (2007). El valor pedagógico-social del ocio en la sociedad red. En X. M. Cid, y A. Peres, (Eds.), *Educación Social, Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario* (pp. 51-58). Vigo. Universidade de Vigo.

Caride, J.A. (Dir.) (2005). *A xornada escolar de sesión única en Galicia: avaliación da súa implantación e desenvolvemento nos centros de Educación Infantil, Primaria e Públicos Integrados.* Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Cuenca, M. (2006). Pedagogía del ocio, una aproximación global. En M. Cuenca (Coord.) *Aproximación Multidisciplinar a los Estudios de Ocio* (pp. 83-101). Bilbao. Deusto.

Escudero, J.M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado, Revista Currículum y Formación del Profesorado*, *13*(3), 107-141.

Rodríguez, M.X. (2001). Familia y cambio sociodemográfico. Notas para un análisis. En J.A. Beltrán (Eds.), *Familia juventud y nuestros mayores: actitud proactiva* (pp. 89-103). A Coruña. Fundación Caixa Galicia D.L.